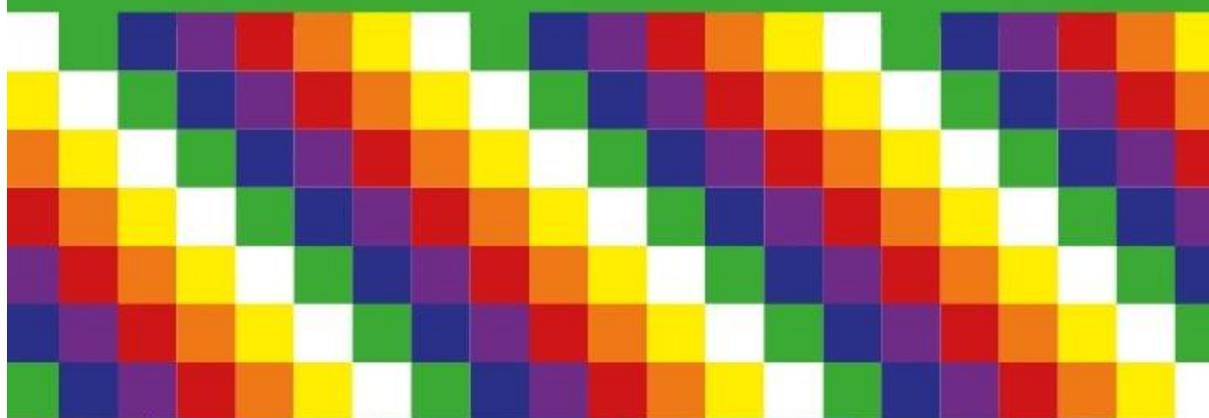


UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



3^{er} Coloquio Internacional

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas
de democratización, interculturalización e inclusión

Miércoles 3 y jueves 4 de agosto de 2016

Sede Rectorado Centro

Secretaría de
Políticas Universitarias



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

IESALC

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



UNTREF
CIEA

Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrodescendientes en América Latina
Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados

Compilado de ponencias

PANEL 1 (*Moderador Álvaro Guaymás*)

Alta Hooker – U de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – Nicaragua	3
Shantal Meseguer – U Veracruzana Intercultural –México	8
Jamile Borges da Silva – U Federal de Bahia- Brasil	12
Laura Rosso/Adriana Luján/Audencia Lecko Zamora – U Nacional del Nordeste-Argentina	17
Maribel Mora Curriao – Universidad de Chile	23

PANEL 2 – Ponencias seleccionadas (*Moderador Nadia Ramirez Benites*)

Emilio Fernández – U Nacional de Formosa-Argentina	27
David Navarrete – CIESAS –México	33
Carolina Castro/Andrés Lázaro – U Federal de Rio de Janeiro-Brasil	40
Anny Ocoró Loango – CONICET UNTREF –Argentina	47

PANEL 3 – Ponencias seleccionadas (*Moderador Daniel Loncón*)

Félix Suarez Reyes – U del Pacífico-Colombia	56
Alfonso Hernández Olvera – Inst. Estatal de Educación Pública-México	62
Genilson Dos Santos de Jesus – U Federal de Bahia-Brasil	70
Marcia Nascimento – U Federal de Rio de Janeiro-Brasil	74

PANEL 4 – (*Moderador Beatriz Alor Rojas*)

Xinia Zúñiga Muñoz – U Nacional Educación a Distancia-Costa Rica	78
Daniel Loncón – U Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-Argentina	81
Paula Calapeña/Andrés Honeri – U Nacional de Rosario-Argentina	90
Antonio Aguilera Urquiza – U Federal Mato Grosso do Sul-Brasil	93
Elizabeth Castillo Guzmán – U del Cauca-Colombia	99

PANEL 5 – (*Moderador Mayra Juarez*)

Ildefonso Hernández Silva – U Intercultural Maya de Quintana Roo-México	104
Yamila Irupé/Hugo Arce – U Nacional de Misiones-Argentina	114
Adir Casaro Nascimento – U Católica Dom Bosco-Brasil	118
María José Bournissent – U Nacional del Litoral-Argentina	121
Maria Nilza da Silva – U Estadual de Londrina-Brasil	124

PANEL 6 – (*Moderador Alvaro Guaymas*)

Rita Potyguara – Ministerio de Educación-Brasil	134
Sonia Trigo – Ministerio de Educación de la Provincia de Salta-Argentina	141
Hannia Watson/Jenny Seas – U de Costa Rica y UNED	145
Rosa Ferrer / Olga Rodríguez – U Nacional de San Juan-Argentina	151
Rogério Goncalves da Rosa/Georgina Lima Nunes – U Federal de Pelotas-Brasil	158

1- Políticas y prácticas de democratización, Interculturalización e inclusión: el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) - Alta Hooker

Introducción

El lema “**educación para todos y todas**”, ha puesto a la universidad a resolver un problema histórico de inequidad educativa. El lenguaje institucional, irradia una retórica que enaltece y valora positivamente la existencia de la diversidad, pero cuya existencia concreta necesita ser materializar en acciones puntuales.

Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense representan el 52% del territorio nacional. En ellas habitan la mayor diversidad étnica, cultural, lingüística, geográfica y de biodiversidad del país. Está compuesta por veinte municipios donde conviven diferentes pueblos: Miskitos, Sumo Mayangnas, Ulwas, Ramas, Garífunas, Creoles y Mestizos. Con memorias colectivas, historias, culturas, lenguas específicas que las diferencian entre sí y del resto de la población nacional. Por lo que uno de los ejes del capital social que se promueve es el de juntos y juntas comparten. El cual está vinculado con la importancia de las historias y vivencias comunes en la construcción del tejido social comunitario y con la cosmovisión que se tiene como pueblo. Se retoma así, el pasado para vivir el presente y pensar el futuro, con los sueños y aspiraciones compartidas.

Goza de un régimen de Autonomía, el cual fue creado mediante la ley No. 28: Estatuto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. La cual surge como el modelo de organización político territorial para reconocer los derechos históricos de los pueblos. Donde la Educación con pertinencia cultural ha sido una de las principales demandas, materializada en el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y en la creación de instancias educativas pertinentes, caso de la Universidad Comunitaria Intercultural, URACCAN.

Políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) nace después de un profundo análisis de acceso de la juventud y la población costeña a la Educación Superior.

Entre los planteamiento de los fundadores de la URACCAN se retoma este pensamiento: “Para incluir a los que siempre han estado excluidos es necesario y urgente desarrollar un nuevo paradigma de la Educación Superior, un paradigma que permita el verdadero empoderamiento de los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos costeños, un paradigma de enseñanza en el cual estudiantes de estos pueblos pueden aprender desde la investigación de sus propias historias, sistematizar las buenas prácticas de sus pueblos e intercambiar desde sus propias lenguas sin ser tildados de menos por hacerlo”.

Por tanto URACCAN desde su pensamiento, apertura, desarrollo y fortalecimiento ha sido un proyecto democrático de vida de los y las costeñas. Tiene como propósito trabajar en función de: a) facilitar el acceso de pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos costeños a programas de formación para todas y todos, toda la vida; b) desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad, y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad; c) fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos; d) impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural; e) recrear prácticas económico-productivas, ambientales, sociales y culturales que permitan el goce de condiciones del buen vivir.

El modelo de universidad comunitaria intercultural de la URACCAN comprende los siguientes elementos: a) El papel importante de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades no tradicionales, b) La búsqueda de nuevos paradigmas en los enfoques metodológicos y de generación de conocimientos, c) La espiritualidad indígena (miskitu, rama, mayangna), afrodescendiente (creole, garífuna) y mestiza, d) La interculturalidad, e) El papel central de la investigación y la innovación, f) El enfoque de igualdad de género, g) La articulación entre teoría y práctica, h) La educación para todos y todas, para toda la vida, y i) La vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad.

En el primer año de funcionamiento URACCAN, contó con una matrícula de 649 estudiantes de los cuales 445 eran mestizos, 126 creoles, 69 miskitos, 6 garífunas y 3 mayangnas. Actualmente cuenta con una matrícula general de 7 984 estudiantes con representación étnica de los seis pueblos que componen nuestra Costa Caribe.

Esto ha sido posible tanto por el pensamiento filosófico, programación estratégica como por el marco normativo que se ha ido diseñando e implementándose en el caminar de la Universidad. Dos de los principios que rigen la conducta institucional son la accesibilidad y la equidad, como procesos de toma de decisiones, lo que considera la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias (de pensamiento, culturales, entre otras), y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones.

La oferta académica busca asegurar la democratización de la educación, reduciendo las barreras económicas, lingüísticas, de género, generacionales, tecnológicas y culturales que han impedido la accesibilidad a procesos y programas de formación en diferentes niveles a los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizas. Se determina en pertinencia a las necesidades y demandas de formación, expectativas y motivaciones colectivas de los pueblos en un contexto cambiante. Se pueden destacar maestrías, cursos postgraduados de especialización, licenciaturas e ingenierías, Escuela de Liderazgo y diplomados comunitarios con enfoques comunitarios interculturales.

Para el caso de las carreras de grado, la Universidad diseña e implementa planes y acciones de captación estudiantil, como la divulgación de la oferta académica en los diferentes idiomas que se hablan en la Región, visitas a las comunidades y centros educativos de educación secundaria y ferias vocacionales. Así mismo, es importante resaltar la vigencia de convenios de acceso e ingreso con gobiernos territoriales para poblaciones indígenas. El proceso de admisión para estudiantes de nuevo ingreso se planifica a finales del año académico anterior y es aprobado por el Consejo Universitario, garantizando la representación equitativa de género, etnia y procedencia.

El ingreso de nuevos estudiantes a la universidad se realiza mediante un curso propedéutico, con un diseño aprobado por el Consejo Universitario, el cual tiene carácter de obligatoriedad y es requisito de ingreso y ubicación de carrera de la comunidad estudiantil. En este curso se imparten cuatro módulos: Matemática para la vida, Comunicación oral y escrita, Orientación vocacional y Filosofía institucional. Con los objetivos de asegurar el acercamiento del estudiantado a la universidad, brindar herramientas que le permiten una elección adecuada de su carrera con igualdad de oportunidades y proporcionar los conocimientos, habilidades y herramientas básicas para iniciarse en su carrera.

Como parte de una oferta educativa integral, implementa estratégicamente la Escuela de Liderazgo como un programa especial, para responder a la gran masa de jóvenes que no han tenido acceso a la educación secundaria y que aspiran a recibir una formación formal. Jóvenes entre 16 a 20 años, hombres y mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizos que tienen la oportunidad de una educación secundaria acelerada cuyo perfil de salida le permite al egresar: mejorar sus conocimientos y herramientas para potenciar su carácter de liderazgo, ingresar a la Universidad para lograr culminar una carrera profesional y desarrollar destrezas para la innovación comunitaria para el desarrollo y consolidación del proceso de autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense.

Destacan en el quehacer académico de los diferentes procesos formativos, ejes significativos como: derechos indígenas, autonomía regional multiétnica, género, interculturalidad y desarrollo sostenible. Orienta sus esfuerzos hacia la deconstrucción y construcción de conocimientos apoyados en las prácticas y saberes endógenos, planteando la articulación con los conocimientos occidentales. Propone la implementación de estrategias metodológicas dialógicas que permiten a la población multiétnica, revitalizar sus culturas, redescubrir sus valores, sistematizar los conocimientos ancestrales y endógenos e incidir en la reducción de los indicadores de pobreza, marginación y discriminación desde las perspectivas: indígena, afrodescendiente y mestiza costeña.

La interculturalidad constituye un eje transversal en todo el quehacer de la Universidad. En lo académico, esta debe permitir que docentes y estudiantes establezcan una relación horizontal con la gente de las comunidades. A la vez, promueve el relacionamiento de los saberes endógenos o tradicionales con los conocimientos exógenos u occidentales, permitiendo valorar las costumbres y los saberes propios, así como crear y recrear nuevos conocimientos relevantes al contexto sociocultural.

Por tanto, en el desarrollo académico se combinan los principios y metodologías de la pedagogía intercultural y del socio-constructivismo. Se trata de centrar el proceso de aprendizaje en el saber

(conocimiento), el saber–hacer (tecnologías) y el saber–poder (voluntad de acción). Se incentiva la búsqueda constante del saber, identificando los problemas que han enfrentado o enfrentan los pueblos indígenas y no indígenas, para de esa manera aprender de la experiencia. Esto implica la utilización de modalidades y métodos participativos, horizontales, en interacción con las comunidades y en las lenguas maternas. Se busca entonces que los y las aprendientes se apropien de ese modelo de pensamiento que permita la creación continua del conocimiento a lo largo de la vida.

De acuerdo al Modelo Pedagógico, nuestros estudiantes deben contar con las características de actitud crítica, analítica, honesta, ética y competencia académica, con sentido de justicia, de respeto y solidaridad, ser promotores y promotoras del diálogo horizontal, respetuosos de los saberes ancestrales, con valores culturales de arraigo, respeto y promoción de relaciones equitativas de género y generacional. Así mismos, estos deben cultivar el emprendimiento, creatividad, motivación, autoestima, orgullo de la pertenencia étnica, con responsabilidad, compromiso con su formación y el bienestar social, capacidad investigativa y de transferencia tecnológica, de incidencia en políticas locales, regionales y nacionales.

En el desarrollo de la concepción metodológica y en coherencia con las características psicosociales y culturales de los y las estudiantes, surgió la implementación de contenidos relevantes de educación permanente para la vida; lo cual potencia el desarrollo de su personalidad desde el diálogo para la convivencia intercultural.

Lo que exige impulsar un modelo académico incluyente, caracterizado por la indagación de los problemas y necesidades reales en sus contextos y la producción y transferencia del valor social de los conocimientos, así como el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos. Además que las prácticas de gestión curricular intercultural se circunscriben a: participación efectiva de los diferentes actores de la universidad y de los pueblos, incorporación de la perspectiva intercultural de género, reafirmación de contenidos, saberes, prácticas, planes de vida de los pueblos con enfoque de equidad, identidad e interculturalidad.

Por consiguiente, en los currículos de grado y postgrado se incluyen los valores orientados a fortalecer la identidad, la interculturalidad, la solidaridad y el espíritu de cambio social como: el respeto a las diferencias culturales, el trabajo colaborativo y humanista, la ética, honestidad, honradez, responsabilidad, amor a la verdad y a la justicia, respeto al prójimo, a sus derechos y opiniones, espíritu de lealtad, ayuda mutua entre otros. Valores presentes en objetivos, perfiles de egreso y planes de estudio de los currículos que concretizan la misión y visión de la universidad y además se ponen de manifiesto como ejes transversales.

El personal docente de la Universidad está conformada por académicos formados en la URACCAN, otras universidades y por expertos en el conocimiento endógeno como sabios y sabias indígenas y afrodescendientes, guías espirituales, médicos tradicionales, líderes y lideresas de las comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas de la Costa Caribe. El personal docente facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionando lo endógeno con lo exógeno, logrando con esto conocer y valorar los saberes occidentales, pero también valorar y mejorar lo propio. El Modelo Pedagógico establece las características a cultivar de los docentes como personas que facilitan, promuevan y generen la reflexión, discusión, y la búsqueda de alternativas creativas, sistematizando y difundiendo ideas, conocimientos, experiencias que se generen en la vida interior de la Universidad.

Otras características de nuestros docentes es la capacidad de mediación entre el nuevo conocimiento y el estudiantado, actuando en la investigación permanente que aprende con ética y responsabilidad. Debe ejercer la docencia y la investigación, con sentido de justicia, respeto y solidaridad, con competencia profesional, capacidad de transferencia tecnológica y generar teorías a partir de conocimientos previos. Orientan su quehacer hacia la formación humanista comunitaria, de conciencia ética que establezca una verdadera empatía con la sociedad. También promueven la participación, creatividad, respeto y relaciones equitativas de género y generacional, una actitud crítica, autocrítica, analítica y honesta. Están comprometidos con el bienestar social, el proceso de Autonomía, la Misión y Visión de la URACCAN y tienen capacidad de incidencia en políticas locales, regionales y nacionales.

En este sentido, las relaciones interpersonales, la cultura institucional y comunitaria en que se forman los y las estudiantes les permite la adopción de valores como base para el desarrollo personal y la obtención de

nuevos hábitos intelectuales y morales para cada una de las áreas de su vida, que son clave para su crecimiento personal. Por lo que creemos necesario, que para revertir la desigualdad existente en la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad mayoritaria, el conocimiento universal y el conocimiento ancestral, fortalecer los procesos de construcción y valoración de la propia identidad étnica no solo es a través de un currículo pertinente, sino también a través de programas de formación en valores para la valoración de las diferencias individuales y colectivas, la resolución de conflictos, el desarrollo del juicio moral, el combate a prejuicios y estereotipos, el diálogo y trabajo cooperativo, entre otros. La cultura requiere encontrar su espacio para reproducirse y florecer.

Para la promoción, motivación y atención especial e individualizada que asegure la permanencia de las y los estudiantes de los distintos pueblos en sus estudios, se realizan acciones como: otorgamiento de becas, exoneración de aranceles, flexibilidad de horario, atención especial, charlas, atención psicológica, tutoría, foros, capacitaciones, talleres, consejerías, asesorías académicas entre otras para garantizar la retención de los estudiantes. Además se realizan acciones remediales que se desarrollan a través de planes de acompañamiento, reforzamiento, atención individual, consultas, entre otras, así como las que norma el régimen académico.

En cada una de estas acciones se incorpora los principios de interculturalidad e igualdad de género, concebidos como procesos permanentes de construcción, establecimiento y fortalecimiento de espacios de diálogo, comunicación, toma de decisiones conjunta e interacción horizontal de doble vía entre personas, comunidades y pueblos en igualdad de condiciones, equidad, respeto, comprensión, aceptación mutua y sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo. Donde los ejercicios de acceso, permanencia y graduación están diseñados desde y para los pueblos de la Costa Caribe, lo que ha permitido a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con los y las comunitarias haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos.

La creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas, ha permitido llevar a las aulas de clase el conocimiento ancestral y tradicional que por tanto tiempo ha estado en los pueblos, usarlos como referencias de estudios y darles el crédito debido, donde hemos tratado de garantizar que los procesos investigativos respeten los derechos de cada cultura a recrear y diseminar su propio conocimiento. Actualmente como producto colectivo en el marco de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) hemos construido el CCRISAC (Cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos), como un documento guía que rescata las metodologías propias para hacer investigación.

Al hacer un recorrido por la infraestructura y los espacios de aprendizaje de URACCAN podemos afirmar que están acorde a su modelo de universidad comunitaria intercultural y a la brecha históricamente acumulada de inversión social y en educación en la Costa Caribe de Nicaragua. De esta manera, el quehacer académico se desarrolla desde una visión holística y de vinculación con el entorno natural y social. Los principales componentes de la infraestructura y espacios de aprendizaje lo representan las aulas interculturales, laboratorios naturales, bibliotecas y centros de documentación especializados, institutos y centros de investigación y extensión de la Universidad. Todos estos componentes contribuyen a la calidad y pertinencia de los procesos educativos desarrollados por el modelo de universidad comunitaria intercultural.

El proceso de estructuración, desarrollo y planificación institucional se realiza en base a los diferentes espacios colegiados e instancias de la Universidad. El Consejo Universitario de la URACCAN (CUU), los Consejos Universitarios de Recintos (CUR) y el Consejo Consultivo (incorporado en la reforma de los estatutos en el 2010) son los principales espacios de participación. El CUU es el máximo órgano de gobierno de la Universidad, donde se eligen a las autoridades, discuten y aprueban las normativas, políticas, planes, presupuestos, programas de estudio, informes de gestión institucional y en general el cumplimiento de la misión, objetivos y la coordinación de estrategias y acciones institucionales.

Las autoridades institucionales son electas a través de procesos democráticos donde estudiantes, docentes y personal administrativo, por medio de un voto indirecto, eligen a los candidatos de su preferencia. Para ello se conforma un Consejo Electoral que organiza, desarrolla y resuelve todo lo relativo al proceso electoral de acuerdo a la normativa institucional. El proceso de gestión institucional es de carácter horizontal con valores relacionados con el aprendizaje organizacional, tales como participación,

transparencia, jerarquía plana, delegación de responsabilidades y comunicación intercultural.

El vínculo universidad-comunidad se ha fortalecido en la medida que se han promovido y desarrollado mecanismos de participación activa de los pueblos originarios y demás comunidades étnicas en la definición de prioridades, establecimiento de instrumentos y políticas educativas, así como en el monitoreo y la evaluación de éstas para que realmente respondan al buen vivir de los pueblos y a su concepción del desarrollo. Por lo que la universidad a través de 5 institutos y 2 centros de investigación realiza procesos de acompañamiento a las autoridades regionales, comunitarias y territoriales, para la apropiación y el empoderamiento así como a las comunidades en su diseño e implementación de los planes de vida. Proceso considerado de doble vía que nutre el quehacer institucional ya que nuestra formación debe ser desde, con y para la comunidad.

Por todo lo anterior podemos inferir que la interculturalidad, la democratización y el acceso, necesita contar con metodologías propias diseñadas para los diferentes pueblos, que les permitan poder ir construyendo puentes de confianza. Es importante resaltar que implementar la interculturalidad es mucho más complejo que mantenerla a nivel de discurso, significa pensarla desde lo más profundo de cada pueblo.

Desafíos

- La interculturalidad necesita de un proceso participativo real y efectivo, que a su vez requiere de un presupuesto para poder dinamizar los proyectos y planes de vida.
- Avanzar en la discusión práctica de la interculturalidad con indicadores claros contruidos desde la cosmovisión de cada uno de los pueblos, para poder tener claridad en el proceso de diálogo y en el fortalecimiento institucional.
- Lograr la participación real y efectiva de hombres y mujeres de cada uno de los pueblos en el proceso educativo, lo que significa poder mantener el espíritu intercultural, desde el marco normativo, la planificación, los procesos de gestión, la estructura organizativa, la toma de decisiones, el desarrollo académico y los diferentes procesos institucionales.
- Aceptar y respetar las creencias, espiritualidad, practicas y tradiciones de cada uno de los pueblos y comunidades étnicas que componen nuestra sociedad, aceptando el derecho de todos y todas y aceptando nuestras diferencias.
- Romper el modelo de transmisión de contenidos, por lo que se debe fomentar el aprender en prácticas acompañadas por adultos (mayores) que han desarrollado la mentalidad y sensibilidad, que transmiten el sentido de las mismas.
- Lograr que el racismo institucionalizado y el etnocentrismo sean relevados por la comprensión, el entendimiento, la aceptación de culturas, la inclusión de los otros y comportamientos diferentes.
- Necesidad de que las universidades tanto convencionales como interculturales, comunitarias e indígenas, profundicen en el diálogo de saberes, respeto cultural y programas de interculturalidad, en los que las comunidades tengan un amplio protagonismo.
- Avanzar en criterios de acreditación y reconocimiento universitario y de la Educación Superior, adecuados y apropiados para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación intercultural.
- Seguir la labor de “interculturalizar toda la educación superior”, de hacerla verdaderamente “universalista”.

2- Interculturalización Institucional: experiencias desde la Universidad Veracruzana (Shantal Meseguer - Universidad Veracruzana Intercultural- México)

A pesar del reconocimiento pluriétnico o multicultural en las constituciones latinoamericanas durante las últimas dos décadas, éste se ha traducido en muy pocos cambios en las relaciones estructurales y en las políticas de los países en cuestión, reflejando que la deuda histórica que los estados latinoamericanos han tenido con sus pueblos indígenas se actualiza y persiste, manifestándose en el ámbito educativo como desigualdades de acceso, equidad y pertinencia de los modelos educativos, así como la exclusión de las lenguas, culturas y saberes indígenas de los diferentes niveles de educación, y en el desconocimiento y desaprovechamiento de la riqueza del “patrimonio biocultural” por parte por las sociedades mestizas.

Las universidades escasamente han sido interpeladas por este hecho, pues siguen concibiéndose como única fuente de construcción y difusión del “conocimiento”. La “Interculturalidad para Todos” enunciada como política educativa mexicana desde 2001 y desdibujada pero presente en el “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”, ha tenido alcances significativos pero marginales en cuanto a educación superior se refiere, entre ellos están la construcción de programas específicos de acompañamiento y antidiscriminación pensados para atender a estudiantes indígenas que cursan carreras convencionales en universidades urbanas existentes, también la incorporación de la visión intercultural en escuelas normales donde se forma el magisterio y la creación de Universidades Interculturales.

Sin embargo, una experiencia más integral de interculturalización de la Universidad se ha iniciado en la Universidad Veracruzana (UV), institución con más de 70 años de existencia, reconocida por su vocación social y por el impulso de la formación de artistas y difusión de las artes.

La experiencia de interculturalización que lleva a cabo esta institución tiene como pilar fundamental la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), a la que alberga desde el 2005 y que le ha permitido ampliar y diversificar la oferta educativa de sus cinco campus urbanos a cuatro sedes regionales ubicadas en comunidades rurales e indígenas de Veracruz, generando con ello posibilidades de ingreso a la educación superior a jóvenes que son primordialmente la primera generación de su familia e incluso de su comunidad que logra acceder a este nivel educativo.

Ahora la UV cuenta con una matrícula de más de 60,000 estudiantes con mayor diversidad cultural compuesta por estudiantes urbanos, estudiantes rurales, algunos que se auto adscriben a una identidad étnica en particular, otros que migran a los campus urbanos para estudiar y estudiantes rurales que estudian en sus propias comunidades. Así mismo la matrícula universitaria se diversifica con estudiantes hablantes de lenguas originarias, cuya visibilización en la estadística universitaria es fundamental para el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades, lenguas y cosmovisiones presentes en la universidad.

Sin embargo, no basta con la visibilización de la diversidad cultural de la comunidad universitaria, sino que ha sido importante la generación de espacios de contacto e intercambio entre el estudiantado y profesorado urbano y el rural. Al respecto se llevan a cabo eventos organizados para tal efecto como el Festival de la Palabra organizado entre la Facultad de Letras y la UVI, el Foro de Lenguas Maternas por el Mundo organizado entre la Facultad de idiomas y la UVI. También se realizan programas como el Movilidad en casa, que permite que los estudiantes UVI hagan estancias en diversas facultades o institutos de la ciudad de Xalapa. En otros casos se promueve la inclusión de estudiantes de la UVI en diversas actividades académicas o culturales como en el Festival de Teatro Universitario, en Cursos de Creación literaria y en programas de movilidad nacional e internacional que gestiona la universidad. Por otro lado, también estudiantes de las facultades asisten a los eventos organizados por la UVI, sin embargo consideramos que esto nos sucede aún de manera suficientemente equitativa.

Sin embargo, la UVI cuenta en cada campus urbano con una Unidad de Transversalización Académica Intercultural (UTAI) en la que académicos imparten experiencias educativas (materias o asignaturas) de elección libre cuyo objetivo principal es la sensibilización hacia la diversidad cultural, algunos de estos cursos son: Diversidad cultural, Interculturalidad y género, y México país pluricultural que pueden cursar estudiantes de cualquiera de las carreras de la UV.

Así mismo los y las académicas de las UTAI, ofrecen asesoría sobre competencias interculturales a estudiantes que prestan servicio social en comunidades rurales e indígenas, así como a aquellos que harán movilidad nacional e internacional, tales acciones inciden de manera continua, en alguna medida, en la formación de la comunidad universitaria en general, en el periodo 2014-2015, se ofertaron 63 de estos cursos, que fueron tomados por 1,418 estudiantes de diversos programas educativos y de las cinco regiones universitarias.

Sin embargo, un proceso de mayor alcance que se ha propuesto la administración universitaria a partir del 2013, es transversalizar algunos temas -como la sustentabilidad, el género, la interculturalidad, la internacionalización, la promoción de la salud, la inclusión, los derechos humanos y la justicia, y el arte-creatividad-, en sus tres funciones sustantivas con la finalidad de reforzar la formación humanística, ética y ciudadana del estudiantado. Para ello se ha conformado un equipo académico (Tranversa) que trabaja para impulsar la transformación del Área de formación Básica General y el Sistema Institucional de Tutorías como primeros pasos de un proceso más amplio que Daniel Mato identifica como interculturalización de la Educación Superior, es decir como “la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio de todas las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.” (Mato, 2012:20).

Para el grupo Transversa de la UV, los temas transversales mencionados buscan desafiar “los sesgos históricos que caracterizan a la universidad actual: la equidad de género, cuestiona el sesgo androcéntrico, discriminador, desigual y heteronormativo; la interculturalidad, cuestiona el sesgo monocultural y monolingüe; la sustentabilidad, cuestiona el sesgo depredador y no sustentable de la vida; la internacionalización, cuestiona el aislamiento, la inmovilidad y el sedentarismo; la inclusión, cuestiona el sesgo excluyente de personas con discapacidad; la promoción de la salud física y psíquica, cuestiona el sesgo cognitivista y racionalista del saber universitario convencional; la justicia social, cuestiona el legado vertical y autoritario de la universidad convencional”

De esta manera la UV apuesta por la integralidad de la formación universitaria, más allá del desarrollo de competencias profesionales, aspirando a impactar en la construcción de una sociedad más armónica, en el sentido de Ordine:

Pero ¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su curiosidad. Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del oficio que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia (Ordine, 2013:53)

Por otro lado, como respuesta a la inequidad económica y educativa de los estudiantes de la UVI, la administración universitaria ha dispuesto procesos de condonación de pagos de algunos de sus servicios, así como ha impulsado procesos de ingreso diferenciados a la Universidad, que además de tener menor costo, tienen periodos de registro e inscripción más amplios y con apoyos para realizar el proceso en línea, así como un examen diferenciado que no sólo diagnostica los conocimientos académicos del nivel educativo inmediato inferior, sino que busca identificar los saberes culturales, lingüísticos y locales con que cuentan los y las aspirantes, que enriquecerán y darán sentido a los contenidos del currículum formal.

La incorporación de estos saberes en las actividades sustantivas de la universidad se lleva a cabo mediante metodologías de aprendizaje situado e investigación vinculada que permiten que tanto la docencia como la investigación que se realiza en las comunidades aledañas a la UVI, se lleven a cabo con pertinencia cultural y a través de procesos participativos que garanticen procesos interactorales e interlingües en la generación de conocimientos, promoviendo la formación de sociedades de conocimientos a través de procesos de aprendizaje colaborativo y del desarrollo de un pluralismo epistémico (Olivé y Santos, 2009).

El enfoque intercultural también ha sido fuente de innovación educativa, desde esta perspectiva se han puesto en práctica distintos tipos de acompañamiento docente que favorecen procesos bidireccionales de adaptación, ya sea de los estudiantes a los trámites administrativos escolares o la modificación de éstos a las condiciones y características de los estudiantes. De esta forma no se desarrolla una tutoría con fines de integración, sino una mediación educativa capaz de negociar y transformar aquello que durante la trayectoria escolar genere inequidad o falta de pertinencia.

Sin embargo, el desarrollo de una pedagogía con enfoque intercultural en la UV no se limita a las prácticas docentes y de investigación en la UVI, pues tanto el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) como el Centro de Eco-alfabetización y Diálogo de Saberes (CEADS) constituyen dos de las entidades de la UV, dedicadas a la investigación y a los estudios de posgrado, cuyos investigadores agrupados en cuerpos académicos desarrollan Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) relacionadas con la educación intercultural, los estudios interculturales, la sostenibilidad humana, la educación ambiental, el aprendizaje comunitario y la acción colectiva.

En tales espacios se realizan actividades académicas como presentaciones de libros, foros y seminarios, conferencias, etc., en los que se analiza de manera permanente el estado del arte de la educación intercultural y de los estudios interculturales. Así mismo a través del desarrollo de las LGAC: "La Diversidad a Debate: bases teóricas y metodológicas de los Estudios Interculturales", "Contextos y Actores de la Diversidad: contribuciones etnográficas a los Estudios Interculturales" y "Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva", estas tres desarrolladas en el IIE y las del CEADS tituladas "Conservación de Recursos Bioculturales e "Indagación sobre el Buen Vivir y la Sostenibilidad Humana", se desarrollan investigaciones, se publican artículos, libros y tesis de maestría y doctorado, que permiten realizar aportaciones al campo de la educación intercultural y de los estudios interculturales de manera importante y relevante.

En cuanto a programas educativos con enfoque intercultural además de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con sus cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud, se ha aprobado la Licenciatura con enfoque de pluralismo jurídico, ambas dependientes de la UVI. En el caso de posgrados, se imparte la Maestría en Investigación educativa y el Doctorado en Investigación Educativa ambos en el IIE y en los que se desarrolla entre otras la línea de educación intercultural. Allí mismo, se imparte la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, mientras que el Centro de Eco-alfabetización y diálogo de saberes ofrece la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad.

Finalmente, la promoción de los derechos de distinto tipo en el ámbito de la UV, también constituye una característica relacionada con la interculturalidad, dado que además de tutelar y promover el respeto de los derechos que la legislación universitaria otorga a sus miembros, se trabaja en el impulso de una política de equidad de género y de inclusión que garanticen la construcción de relaciones equitativas entre la comunidad universitaria. En este sentido la UVI, además de adherirse a estas políticas, trabaja permanentemente por el derecho a la consulta de los pueblos originarios, a través de la convocatoria y trabajo con los Consejos Consultivos Regionales, uno por cada sede y el Consejo Consultivo General a través de los que no sólo se vincula la UVI con diferentes sectores presentes en las comunidades, sino que garantiza a diversos actores comunitarios y miembros de los pueblos indígenas, emitir su opinión y participación en los procesos educativos.

La promoción de los derechos lingüísticos, así como la animación de las lenguas locales de Veracruz, han constituido un tema prioritario para la UVI en donde se han llevado a cabo las acciones necesarias para garantizar que las lenguas locales sean vehículo de comunicación en los ámbitos académicos, además de capacitar al profesorado en el aprendizaje de estas lenguas y garantizar la posibilidad de que los documentos recepcionales puedan ser escritos y defendidos en la lengua materna del estudiantado, si así es su elección. Actualmente, este tema empieza a ser también un tema de interés para la UV, que además de incorporar la enseñanza de lenguas originarias en los Centros de Idiomas regionales, ahora se están iniciando trabajos conjuntos UV/UVI para diseñar mecanismos que permitan el reconocimiento y certificación del bilingüismo.

Hasta aquí el recuento de la experiencia de Interculturalización de la Universidad Veracruzana, cabe decir que si bien los avances y el nivel de participación de la comunidad universitaria en general no es aún

significativo ni constante, la experiencia narrada en esta ponencia permite ya identificar algunos de los elementos que pueden componer una propuesta integral de interculturalizar la universidad latinoamericana. El contexto, las fisuras del sistema universitario y los actores de este proceso darían para varias ponencias y artículos. Sabemos bien que la interculturalidad es situada e histórica, por ahora sólo he tratado de puntualizar algunos de los referentes que están orientando la perspectiva y vocación de nuestra universidad.

3-A experiência do Programa de Pós-graduação em estudos Étnicos e Africanos / PÒSAFRO-UFBA (Jamilé Borges da Silva – Universidad de Bahía – Brasil)

No Brasil das últimas décadas, o termo afro tem sido alvo de inúmeros trabalhos, refletindo-se no espelho de categorias como: Africanidade, africanismos e, talvez, o termo mais problemático por sua amplitude e sua possibilidade de leitura tanto diacrônica quanto sincrônica: a ideia de ser afro-brasileiro. Pensar a cultura afro na Bahia implica assumir alguns desafios: 1) o desafio de se pensar afrodescendente num país com uma escala de cores tão ampla que vai de A- a Z- 2) o desafio de produzir *uma* identidade afro tendo que negociar permanentemente seus signos e símbolos estéticos em uma sociedade que cobra um imaginário do que é SER NEGRO, quase uma espécie de selo 3) o desafio de pensar a noção de Cultura para além dos estereótipos e do imaginário que o discurso ocidental ajudou a produzir de que cultura GENUINAMENTE afro é aquela que passa pela cozinha, pela rua e pelas quadras de esporte, isto é, entender que o conceito de “genuíno” ou “legitimidade” não se aplica a um campo tão movediço quanto o da cultura, sobretudo em épocas preñes de pastiche e simulacro, isto é da repetição, da cópia e da customização.

É fato que o surgimento de novos protagonistas no cenário político e cultural brasileiro, sobretudo a partir da era do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva que ampliou significativamente o diálogo com a América Latina e com o continente Africano, vem estimulando ainda mais as possibilidades e condições para se pensar em políticas identitárias e seus reflexos na afirmação de uma nova cultura e de novas estéticas afro-brasileira e indígena. Por exemplo, a Lei 10369 de 2003 que prevê o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras assim como a Lei 11.645 de 2008 que incorporava a Educação sobre temas relacionados às populações Indígenas se tornaram o marco para a sustentação da política de cotas e de medidas inspiradas pelas ações afirmativas nas universidades assim também inspirando a emergência do ativismo de movimentos sociais historicamente preocupados com essas temáticas.

Tudo isso de alguma forma tem induzido o surgimento de novas sensibilidades para questões que até pouco eram absolutamente tabus, tratados como quase tudo que diz respeito à comunidade negra e indígena no Brasil: de forma velada e sob o pressuposto de que tudo está junto e misturado. Mas, quem quer estar junto e misturado? Há algum tempo, a propaganda de uma companhia de telefonia celular apregoava: VOCÊ SEM FRONTEIRA. Mas as fronteiras existem, elas estão aí e se refletem, por exemplo, na TV- em que pese a ascensão de atores negros - isto é, passamos da total invisibilidade a uma visibilidade problemática.

Hoje, no caso da Bahia, a África pensada como ícone Global, tem sido reivindicada por diferentes discursos, usada e abusada, fazendo com que em certos círculos ser afrodescendente deixa de ser um ônus, escondido através dos mecanismos quase espíritas de buscar uma encarnação passada distante do continente negro e passa a ser um bônus, moeda de troca no grande mercado de signos globais, fazendo com que muitos grupos reivindiquem essa condição para tentar agregar mundos que foram tão violentamente separados.

Salvador da Bahia tem, gravada em sua fundação, o poder colonial, o império escravista, o genocídio das populações indígenas em um panorama em que há séculos se misturam e se tensionam a diversidade de grupos étnicos, de culturas, fricções interétnicas e contradições de toda ordem.

Desde há muito reconhecida como cidade-monumento, Salvador ainda guarda as marcas de seu passado colonial, ao tempo em que é ainda emblemática para os estudos dedicados às questões etnicorraciais, considerando o farto acervo arquivístico e patrimonial que se produziu sobre a cidade e o estado como legado do mundo colonial sul-atlântico, do comércio de escravos, do apagamento e epistemicídio dos povos indígenas, elementos constitutivos da problemática identidade brasileira;

De cidade-museu, em cujo cotidiano, heranças e temporalidades relativas à fundação colonial-escravagista do Brasil ainda se mantém como espaço referencial para refletir, criticar e problematizar o conhecimento sobre ser brasileiro, Salvador da Bahia desenha novos contornos à medida em que os processos de globalização já delineado por Paul Gilroy revela um Brasil que figura como “epicentro” de onde os poderes e valores do escravismo racial se irradiam e passam a repercutir incisivamente na talhadura das sociedades modernas e de suas contradições estruturais.

Desse modo, o POSAFRO se apresenta como um programa de decolonialidade racial e epistêmica do saber parafraseando A. Quijano e R. Grosfoguel autores com os quais dialogamos instigando e provocando a emergência de categorias analíticas caras a este programa de pesquisa como raça, etnicidade, racismos, afro pertencimentos, colonialidade e descolonialidade, entre outros.

Os trabalhos de tese e dissertações defendidas em nosso programa tem nos ajudado a refazer percursos didáticos e curriculares no Brasil, analisando os substratos, os textos e os silêncios das fendas entrelugares onde se torna possível revelar novos horizontes epistêmicos e descoloniais.

Para dar acolhida cientificamente qualificada a projetos dessa natureza foi criado, em 2005, o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (mais conhecido como PósAfro), tornando-se iniciativa pioneira para a definição deste campo no Brasil. Também importa observar que a implantação desse Programa, em nível de mestrado e doutorado, deriva de uma sinergia entre elementos já presentes em nosso meio, mas pela qual também se mobiliza a abertura de novos horizontes.

Ao longo da história da Universidade Federal da Bahia, sempre tiveram cultivo a docência e pesquisa assentadas nos conteúdos afro-brasileiros e africanos, designadamente no âmbito dos cursos de História, Sociologia, Antropologia, Letras, Música. Por sua vez, quanto mais progrediam as várias resultantes dessa produção disciplinar, proliferavam os questionamentos à capacidade dos paradigmas teórico-metodológicos fixados pela razão ocidental para descrever e problematizar a complexidade dos objetos constituídos pelos hibridismos euro-afro-ameríndios, favorecendo a que o entrecruzamento de saberes fosse privilegiado como recurso analítico. No bojo da promulgação das leis 10639/2003 e 11645/2008, que visam institucionalizar a diversidade como fundamento pedagógico nacional, incrementa-se progressivamente o interesse acadêmico, identitário e político em explorar fontes e formas diferenciais de compreensão dos sujeitos, patrimônios e sistemas culturais demarcados por noções de africanidade, negritude, indigenismo, mestiçagem etc.

Objetivos: o objetivo geral do PósAfro é o de desenvolver, de acordo com epistemologias e práticas de caráter multi/interdisciplinar, reflexão e produção científica que contribuam para expandir o campo dos estudos étnicos e africanos no Brasil.

Conferindo relevo às abordagens comparativistas, à diversidade das articulações históricas e à profundidade dos intercâmbios culturais, o programa busca qualificar a interpretação de fenômenos sociais africanos que também mobilizam a sociedade brasileira, destacadamente no que diz respeito ao trabalho crítico voltado para as identificações raciais e as expressões do racismo.

Em termos específicos, o PósAfro traduz isso através da formação interdisciplinar de professores e pesquisadores universitários, buscando capacitá-los para que possam atuar como especialistas e renovadores na temática da diversidade étnico-racial, sobretudo em setores cuja demanda é crescente, tais como as aplicações educacionais e a consultoria junto a organizações governamentais e não governamentais dedicadas seja à implementação de políticas afirmativas e de combate à discriminação, seja no fomento a redes atlânticas, diaspóricas e austrais de cooperação internacional.

Nossos egressos tanto são dedicados pesquisadores, quanto difusores de novas formas de pensar a realidade, notadamente no que tange aos aspectos relacionado à identidade e às relações raciais, ajudando a superar barreiras construídas ao longo de séculos. Só o sólido conhecimento produz os instrumentos para a superação de preconceitos e o estabelecimento de relações sociais mais justas e humanas.

Indicadores de disseminação e Inclusão. PROJETOS E PROGRAMAS PERMANENTES

A) Realização do Projeto **Observatório da Educação Escolar Indígena**, apoiado pela Capes, em que foi estabelecida uma parceria com o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Universidade do Estado da Bahia), sendo incorporados como bolsistas estudantes de graduação desta universidade.

B) Organização do XI Congresso Luso Afro-Brasileiro realizada em 2011 e contou com a participação no comitê organizador de docentes de duas universidades estaduais: a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Estadual de Feira de Santana e mais diversas universidades de Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Portugal.

C) Desenvolvimento do Projeto de Cooperação especial (apoiado pelo CNPq), chamado "Inovação e formação em arquivos digitais: uma parceria entre o Arquivo Histórico de Moçambique e o Arquivo Digital da Memória Africana no Brasil", firmado entre o PosAfro e o Arquivo Histórico de Moçambique, coordenado pelo Prof. Valdemir Zamparoni e pela professora Jamile Borges que treinou no Brasil técnicos superiores das instituições moçambicanas em parceria com o Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional, ambos do Rio de Janeiro.

D) Projeto Pró-Africa (CNPq)- De pobreza para desigualdades - Brasil, Cabo Verde, Senegal e Guiné Bissau, apoiado pelo Programa Pró-África do CNPq Integrantes: Livio Sansone / Cláudio Furtado - Integrante.

E) Revista Afro Ásia. Revista de circulação e indexação Internacional.

F) Seminário "Pesquisa e Escola: educação indígena em diversos contextos", um espaço para a reflexão sobre pesquisa intercultural e interétnica na área da educação indígena no Brasil e México, que reuniu partícipes de comunidades indígenas baianas e nordestinas;

G) Semana da África. O evento reúne membros da comunidade negra, de ONGs, de órgãos governamentais, docentes e discentes da UFBA, UNEB, UCSAL, UFRB, estudantes e intelectuais africanos de várias origens, para discutir temas tais como "Cidadania, direitos humanos e a representação da África e da afrodescendência na produção audiovisual brasileira", "África nas escritas africanas", "África em cena: literatura, cinema e teatro africanos e da diáspora", "Identidades africanas e produção audiovisual hoje".

H) III Encontro de Nações de Candomblé e I Simpósio de Estudos da Religião Afro-Brasileira que reuniu num só evento como parceiros, lideranças dos mais destacados templos de religião de matriz africana, docentes da USP, UNEB, UFRB, dirigentes de ONGs e docentes, discentes e ex-discentes do PosAfro que apresentaram sua produção intelectual sobre o tema – resultante de pesquisas em andamento ou dissertações e teses defendidas.

I) Escola Doutoral Fábrica de Ideias. Parceria e apoio da Fundação FORD, SEPHIS, CLACSO, CNPQ, FAPESB;

J) Desenvolvimento da Plataforma MUSEUAFRODIGITAL para digitalização de acervo sobre a história e memória afro-brasileira e afrodiaspórica

H) Formação e treinamento de pessoal para trabalhar com CONSERVAÇÃO, PRESERVAÇÃO E LONGEVIDADE digital de acervos

I) Realização de palestras e aulas públicas sobre temas relacionados com diáspora (inclusive com temas da imigração e exílio forçados)

Internacionalização: A política de internacionalização nasceu com a própria concepção do Programa e está estampada em seu título. Ao associar os estudos étnicos com os estudos africanos deixamos claro que não é possível enfrentar teórica, metodológica e politicamente os temas das etnicidades e relações raciais sem que estejam articuladas num contexto amplo que ultrapasse não só o Brasil e a América Latina, mas que se relacione intimamente com os países africanos, asiáticos do sul e do norte global: norte-americanos e europeus. Isso se expressa através de atividades concretas descritas no item Intercâmbio Internacional acima. Tivemos discentes (temporários, Mestres e doutores) e docentes – com diferentes estadias – dos seguintes países: Argentina, Colômbia, Cuba, Peru, Equador, África do Sul, Congo, Senegal, Guiné-Bissau, Benin, Bélgica, Mali, Senegâmbia, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Estados Unidos, Porto Rico, Itália, França, Espanha, Inglaterra, Polónia, Suíça, Portugal, Índia e Japão.

O CENTRO DE ESTUDOS AFRO ORIENTAIS: O CEAO Foi criado na fase inicial e experimental da UFBA e é hoje o mais importante centro de estudos étnicos e africanos da América latina. O CEAO tem sido um dos motores do processo de internacionalização da UFBA e, ao mesmo tempo, um dos mais populares e exitosos centros de extensão da UFBA. Em termos de ensino e pesquisa, além de hospedar o Posafro, que em si é uma novidade na região, no nosso centro se realizam muitos minicursos. Estes nossos minicursos são atividades abertas à comunidade (em boa parte composta por povo de santo, ativistas negros, alunos de graduação, alguns aposentados em busca de educação permanente), mas em nível de pós-graduação. Ela tem muitas vezes funcionado como momento de instigação e estímulo para a preparação de projetos de mestrado.

Os temas são variados, mas em linha tanto com nossa abordagem interdisciplinar quanto com o foco temático e regional do CEAO (as relações interétnicas, os estudos africanos). Também se realizam palestras e conferências com o intuito de estimular os intercâmbios e o conhecimento ao longo do eixo Sul-Sul, como, recentemente, vários cursos sobre o Islã e a relação entre antropologia e teatro. Mais um trunfo do CEAO, em termos de ensino, são os cursos de língua yoruba, árabe e japonês. Estamos pensando de organizar um primeiro curso de mandarim experimental.

A biblioteca do CEAO, embora sujeita à carência de pessoal qualificado, representa talvez a mais importante biblioteca de estudos étnicos e africanos no Brasil e certamente no Norte-Nordeste. De fato, o Posafró e o CEAO tem sido nos últimos anos o lugar na UFBA onde mais bolsas de PVE foram efetivadas – contribuindo assim, mais uma vez, à melhora do grau de internacionalização da UFBA.

Esse ano comemoramos dez anos da construção desse multi-espço referencial para encontros, trânsitos e articulações, para o fomento a redes de conhecimento interessadas na variedade humana e na criatividade intercultural que caracterizam as identidades e alteridades afro-hifenizadas, em seus traçados nativos, brasileiros e latinos.

Um conhecido pesquisador Brasileiro, colega professor Antonio Sergio Guimaraes já advertira tempos atrás, o quanto nós – nas escolas e universidades - ainda carecemos de uma leitura atenta da obra de Fanon, que segundo ele é como se a publicação de peles negras, máscaras brancas ou de Os condenados da Terra ainda hoje passe meio despercebida, não afetando diretamente a nossa percepção do que significa ser negro ou ainda indígena no Brasil se queremos ampliar a reflexão.

É possível compreender porque no Brasil vigorou o projeto de construção de uma nação que se pretendia embranquecida e pós-europeia. As raças desapareciam na superexposição conceitual e política das classes sociais. Passava-se o mesmo em toda a América Latina, inclusive na Cuba socialista, que Fanon quis conhecer e que Sartre conhecera em 1960.

O silêncio da esquerda brasileira sobre esses temas ainda precisa ser melhor entendido.

Segundo nosso colega o historiador V. Zamparoni *No passado a produção acadêmica estava interessada na "questão negra", no "problema negro", hoje está interessada nas "relações raciais", o que não deixa de ser a outra face da mesma velha moeda: o que interessou no passado e quase até os dias de hoje foram os negros e mestiços no Brasil com pouca ou nenhuma referência à África. Pode parecer que se esteja aqui fazendo caricatura, mas fica dessa literatura do passado a sensação de que esses negros brasileiros caíram do céu ou brotaram da terra tal qual a cana-de-açúcar que cultivavam nos engenhos. Tênuas e raras são as referências à África e às culturas africanas dos quais originaram. Era quase um paradoxo: tínhamos negros e até mesmo africanos mas nada da África.*

A realidade dos povos negro e indígena que tradicionalmente tem sido tangencialmente mencionada nas discussões de uma academia ainda colonizada, foi para nós descortinada por autores como **Paulin J. Hountondji, Elisio Macamo, Severino Ngoenha, Achille Mbembe**, entre outros assim como através da gênese do pensamento social latino-americano.

Não obstante o impacto da colonização na América Latina e dos trabalhos já desenvolvidos por pensadores como Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Rui Mauro Marini, Theotônio dos Santos, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel a questão só foi incluída como objeto dos estudos pós-coloniais de forma tardia.

Por isso, é possível dizer que ainda não há, na academia brasileira por exemplo, um conjunto de trabalhos que possam ser comumente reconhecidos como pós-coloniais, até porque eles vêm sendo desenvolvidos, inclusive, no que concerne ao contexto da América Latina, precipuamente nas academias anglo-saxônicas dos Estados recém-descolonizados.

Para **Paulin J. Hountondji** o conjunto de disciplinas a que se chama estudos africanos certamente não têm o mesmo significado na África e no Ocidente. Ele diz que será preciso construir uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da investigação por elas direta ou indiretamente determinada. Então, será de esperar que os acadêmicos não-africanos contribuam para a

resolução dessas questões e para a implementação dessa agenda de investigação a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico.

Um dos grandes desafios enfrentados em nossas universidades está em promover a CRÍTICA A FERRAMENTAS EPISTEMOLÓGICAS globais e na necessidade de construir uma genealogia dos estudos subalternos, articulada às reflexões em torno da categoria “afrodescendência” em um consequente diálogo com o contexto e com autores africanos e latino americanos auxiliando os jovens estudantes deste programa a criar um lastro para outras reflexões sobre a produção contra-hegemônica de conhecimento e desafiar as leituras etnocêntricas, monolíticas e centralizadoras da modernidade europeia/norte-americana.

A investigação desses processos de resistências latino-americanas, somadas às reflexões pós-coloniais, além de aprofundar a crítica à construção etnocêntrica do conhecimento, abriga novas possibilidades e sugere novas sensibilidades no trato com questões que estão aparentemente dadas.

Edouard Glissant diz que o passado dirige apelo ao presente que contém os imponderáveis da luta de um fazer-se histórico. Este Colóquio é certamente um apelo para repensar os modos de produção de conhecimento, os lugares de enunciação, os documentos, os acervos, os materiais didáticos, os fios da história e as tramas da memória.

Se é verdade como diz Hampaté-Ba que a Escrita é como uma fotografia do saber, certamente teremos aqui neste Colóquio uma bela fotografia em vários tons.

Introducción

El Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) es un programa central de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina. Se trata de una universidad convencional¹ de carácter regional, posee sedes en las provincias de Chaco y Corrientes, ambas ubicadas al nordeste del territorio argentino.

En el Chaco habita población de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit; 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población total de 1.055.259; de modo tal que según datos oficiales, los indígenas representan casi el 4% de la población total de la provincia². De los 41.304, el 95,1 % es descendiente de los pueblos originarios que han habitado la región del Chaco: el 74,5 % pertenece al pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí y el 9,4 % al Moqoit³.

El Programa aquí analizado fue puesto en funcionamiento en junio de 2011, se propone la inclusión de indígenas del Chaco en carreras universitarias, y recientemente se ha ampliado a otros Pueblos Indígenas del país; para lograr su objetivo ofrece ayuda material a través de becas y apoyo pedagógico a cargo de alumnos avanzados en las carreras elegidas.

Comprende un conjunto de líneas de acción que responden a una perspectiva integral de lo que la Universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones de docencia, investigación y extensión; líneas de las cuales la que apunta a la inclusión es la primera y sobre la que se trabaja con más intensidad. La segunda línea busca ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco surgidas de consultas acerca de necesidades y demandas de este grupo. La tercera propone actualización y capacitación a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE, a través de espacios de estudio y reflexión sobre culturas indígenas del Chaco y educación superior e intercultural. La cuarta alienta el diseño y desarrollo de proyectos de extensión, en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; finalmente la quinta se propone promover y consolidar equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas⁴.

Paralelamente se busca aportar al cumplimiento del derecho a la participación, previsto en el artículo 7º del Convenio Nº 169 de la OIT⁵; por ello se creó una comisión asesora compuesta por cinco referentes indígenas (tres qom, un wichí y un moqoit⁶); quienes analizan las presentaciones de los aspirantes a becarios para su selección, y su posterior continuidad - junto a Secretarios de Bienestar Estudiantil de las unidades académicas en las que están inscriptos los indígenas-; ejercen de tutores culturales transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de los jóvenes indígenas a la Universidad, acompañan a los estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural, aconsejan a aquellos que transitan situaciones familiares o personales difíciles, además de asesorar y ser parte de las diversas actividades del PPI.

Hecha la exposición de los que consideramos los principales aspectos de la experiencia analizada, nos interesa en esta presentación profundizar las reflexiones acerca del ingreso y de la permanencia de estudiantes indígenas y respecto de acciones implementadas recientemente en torno a desarrollar procesos de interculturalidad en esta Universidad⁸.

¹ Siguiendo a Mato (2014) llamaremos universidades convencionales "a aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades pueblos indígenas o afro-descendientes" (Mato, op.cit.:41).

² Según datos oficiales, la población indígena representaría el 3,91 % de la población total. En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

³ Ibíd.

⁴ Resolución No.733/10 C.S.

⁵ : "...dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo... susceptibles de afectarles directamente."

⁶ El mayor número de representantes qom se debe a que son mayoría en población indígena en la Provincia del Chaco.

⁷ Comisión y funciones de la misma aprobadas por Resolución de Consejo Superior (No. 1361/14).

⁸ En el Coloquio de 2015 presentamos la experiencia del PPI en su contexto de desarrollo, analizamos las estrategias implementadas para alcanzar la inclusión de estudiantes indígenas, los mecanismos implementados para concretar la participación en la gestión y extensión así como sus límites,

Ingreso y permanencia. Acciones, dificultades, logros.

El ingreso de estos estudiantes se alienta a través de la difusión del PPI y carreras ofrecidas por la UNNE en jornadas de información realizadas en las escuelas secundarias de matrícula indígena; se convoca a padres, representantes de organizaciones indígenas y posibles estudiantes universitarios (jóvenes y adultos), en tales jornadas se busca informar a toda la comunidad alentando consultas y generando contacto para el posterior proceso de inscripción a carreras. Al mismo tiempo se promueve la difusión a través de spots publicitarios grabados en las tres lenguas indígenas, y publicados en canales de TV abierta, radios locales y comunitarias, así como la entrega de folletería con información.

Los datos estadísticos de 2016 arrojan un total de 45 estudiantes pertenecientes a los Pueblos Indígenas reconocidos en el Chaco que cursan las carreras de Abogacía, Enfermería, Ingeniería, Diseño Gráfico y Arquitectura, Contador, Licenciatura en Gestión cultural, Profesorados en Educación Inicial, Geografía, Ciencias de la Educación, Historia, Letras y Licenciatura en Ciencias de la Información, asisten a sedes centrales y a las sedes regionales de Juan José Castelli y General Pinedo. En el presente año, dos becarias mujeres han obtenido sus títulos, una de Bibliotecóloga y otra de Enfermera.

Distribución de estudiantes por Pueblo y Sexo				
Etnia	Cantidad	Porcentaje	Mujeres	Varones
Qom	35	78%	17	18
Moqoit	4	9%	3	1
Wichí	6	13%	3	3
Total	45		23	22

Fuente: PPI-UNNE. Abril de 2016

La variable sexo, marca paridad; la variable Pueblo da cuenta de la mayoría de estudiantes qom, y en mucha menor proporción la presencia de moqoit y wichís. La razón de mayor porcentaje de qom coincide con el mayor porcentaje de este Pueblo en los totales provinciales, además de ser el grupo con mayor residencia en las ciudades importantes de esta provincia, Resistencia y Sáenz Peña. Los Pueblos Moqoit y Wichí representan una proporción menor en el número de población como ya hemos señalado; además los wichís viven en el noroeste de la provincia, zona caracterizada por ser de difícil accesibilidad y escasa densidad de población.

¿Qué piensan y qué viven estos estudiantes?

Los/las jóvenes indígenas deciden estudiar alentados por sus familias quienes esperan un futuro mejor para ellos y los apoyan dándoles contención emocional tanto al inicio como durante el recorrido académico. Además de esto, algunos estudiantes señalan que pueden acceder a la educación superior y tener continuidad debido a una serie de condiciones materiales que confluyen, entre las cuales se encuentra el apoyo económico de las becas y la existencia de sedes universitarias cercanas a su lugar de residencia.

Respecto del ingreso, se presenta como un proceso difícil, complejo y desafiante, ya que el contacto con los saberes introductorios de la carrera elegida y/o con los mecanismos de funcionamiento de la institución les ha significado metafóricamente *“chocarse con una pared”* sentimiento que, en algunos casos, se va superando adquiriendo nuevos aprendizajes, pero en otros menos afortunados, significa apresurarla decisión de abandonar la carrera. Así lo expresa uno de los estudiantes: *“(…) vine acá y me encontré con un muro más o menos que me revente (...)”*⁹

La deserción o el abandono temporal son fenómenos que golpean, interpelándonos a realizar nuestros mejores esfuerzos. Una de las estrategias para fortalecer la inclusión es el acompañamiento de los estudiantes a través de tutorías. Son diversas las experiencias que los tutores tienen en el trabajo con

deliberamos acerca de los vínculos establecidos con organismos estatales y ONGs de incidencia en el campo indígena provincial (Rosso, Artieda y Luján, 2016).

⁹Entrevistas realizadas por la becaria Mirian Soto, integrante del Proyecto de Investigación “Indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste. Análisis de las experiencias estudiantiles y la participación”. Dir. Teresa Artieda. Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. 2015-2018.

los/las jóvenes, pero una de las cuestiones que más trabajan es la paulatina adquisición de autonomía en el ámbito académico.

Observamos en este proceso, ciertos modos de “des-aprender” actitudes de dependencia – sobre todo hacia sus tutores -, para empezar a actuar por sí mismos, por ejemplo vencer el miedo a utilizar el SIU¹⁰, el acercamiento directo a los profesores, usar de manera activa las bibliotecas, entre otros aprendizajes.¹¹

Al indagar acerca de la *permanencia*, ésta se considera en sí misma un logro, pero a la vez un desafío y está estrechamente vinculada a la superación de obstáculos. Les preocupa la mayor o menor dificultad que presenten las materias para su aprobación, inscribirse en tiempo y forma para rendir, mantener la regularidad, planificar y controlar las inasistencias, entre otras.

En el esfuerzo por permanecer, los estudiantes van adquiriendo nuevos aprendizajes, y modos de sortear las dificultades que se les presentan. En este sentido, un factor común que se desprende de los relatos, se refiere a la importancia del grupo de pares no-indígenas. La interacción con este “grupo de estudio” constituye, al decir de nuestros estudiantes, un aspecto positivo en el proceso de crear nuevos vínculos y se convierte en una condición indispensable para la permanencia en la carrera.

Desde el programa, se han puesto en marcha diversos mecanismos para fortalecer la permanencia es el caso del Taller de alfabetización académica¹². Estos talleres surgen a partir de una demanda específica de los estudiantes indígenas, que manifestaron diversas dificultades en la comprensión de los textos académicos, y a través de su implementación, se busca favorecer su inserción en la comunidad académica, atendiendo a las particularidades del hablante bilingüe, promover la reflexión acerca de las especificidades culturales de los modos de habla. Fue desarrollado por docentes investigadoras, especialistas en sociolingüística,¹³ en una modalidad presencial, en las sedes de Resistencia y J.J. Castelli, Chaco.

Finalmente señalamos que se organizan anualmente encuentros de estudiantes indígenas de esta universidad; los que resultan valorados positivamente por ellos, ya que el intercambio de experiencias con otros y otras estudiantes indígenas los fortalece. En esos espacios se comparten preocupaciones, debaten temas de interés, se cierran acuerdos y se plantean nuevos desafíos para el programa.

¿Qué reclaman y esperan de la universidad?

Consultados sobre este aspecto los y las estudiantes comparten su visión de futuro y desean ser respetados por poseer un título universitario, como forma individual de reparar la histórica discriminación. Buscan ser profesionales para ayudar a indígenas que no conocen sus derechos, a sus comunidades que lo necesitan; aprender otras lenguas, y después aplicar los saberes a través de proyectos en la comunidad. Otros afirman que buscarán trabajar y ayudar a indígenas y no indígenas en pos de contribuir a la construcción de una sociedad mejor, tratando de romper ese prejuicio que se tiene sobre las comunidades, haciendo referencia a las opiniones de “no pueden”, “son pobrecitos”.

El hecho de ser “estudiantes universitarios” adquiere para estos sujetos una significación ligada a la idea de superación de sí mismos como comunidad. Se reconocen como pioneros dentro de una sociedad que en ciertas ocasiones los oprime y discrimina, ellos adquieren para sí mismos y según ellos para sus comunidades, un rol como bandera de lucha y ejemplo para sus hermanos/as indígenas. Así lo expresan:

“(…) creo que yo y los otros chicos tenemos una idea bastante clara de... en cierto modo de pionero porque... nosotros creemos que sí podemos, va a haber más gente que se va a animar digamos, lo vemos así, hablamos con los otros chicos y... creemos eso, creemos que nosotros podemos llevar a que otros se animen, que no es nada del otro mundo, que está al alcance de todos”.¹⁴

Procesos de interculturalidad

¹⁰Sistema de Información Universitaria (Sistema para inscribirse al cursado de materias, a las mesas de examen, y obtener otros tipos de información académica).

¹¹Luján, Adriana; Torres Jonatan (2014) “Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad”. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014. En <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>

¹²Aprobado por Resolución No.3902/14 Rectorado.

¹³ Investigadoras del Instituto de Investigaciones en Geohistoria - CONICET-UNNE.

¹⁴Estudiante qom. Entrevista realizada por la becaria Mirian Soto, integrante del Proyecto de Investigación “Indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste. Análisis de las experiencias estudiantiles y la participación”. Dir. Teresa Artieda. Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. 2015-2018.

La inclusión de indígenas a carreras universitarias no puede desarrollarse como un acto aislado, mera acción de reparación de aquellos sectores históricamente excluidos de la educación superior tendiente a la asimilación de individuos. La fase hacia la que hay que avanzar, es la de generar procesos de interculturalidad promoviendo la "...inclusión de los conocimientos; modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas." (Mato, 2015:20), creemos que la universidad debe proponerse tales procesos desde las funciones de investigación, docencia y extensión. Fines que se articulan con las últimas líneas de trabajo del PPI, por ello durante el presente año desarrollamos acciones tendientes a cumplirlos.

Curso a cargo de indígenas, pequeñas grietas al saber hegemónico

En la búsqueda por generar espacios que permitan la comunicación e intercambio de saberes entre culturas, en 2013 se desarrolló un curso de capacitación buscando responder a la solicitud de los indígenas, cuando reclaman que su voz sea considerada transmisora legítima, y no solo los "especialistas en indígenas"¹⁵ se consideren con derecho a la palabra.

En ese camino de intercambios iniciado emergen temáticas que resultan prioritarias o básicas para ser abordadas en esta universidad que, aunque convencional, desarrolla un proyecto institucional para la inclusión, la participación y la interculturalidad, por eso el segundo curso a cargo de referentes de los Pueblos Wichí y Qom se llamó "Caminos hacia la Interculturalidad: temas prioritarios".

Lecko Zamora, uno de los sabios a cargo del curso y co-autor de esta presentación sostiene, fue un espacio de diálogo, un intercambio de miradas, algo así como: "¿cómo nos miran los otros y cómo somos nosotros?", con la idea de conocernos más y despojarnos de prejuicios adquiridos de diversas formas y fuentes durante nuestra vida.

Lo tomé también como una oportunidad de réplica, que nunca tuvimos frente a los que escribieron sobre nosotros los indígenas; me refiero a los académicos de las diferentes universidades con sus tesis, investigaciones y opiniones, desde sus concepciones occidentalizadas y hasta racistas, en algunos casos.

Los temas que desarrollamos fueron educación sin escuela, previa al contacto con el mundo occidental y el proceso de la introducción del sistema de la educación occidental en el mundo indígena hasta la actualidad, leyes y sistemas; el papel jugado por las sectas cristianas y del Estado. También la salud, enfermedad y medicina en nuestra forma de ver la vida. La enfermedad para nosotros comienza con lo espiritual, es un "conflicto" en el mundo de los espíritus, espíritus que también controlan la extracción de los recursos naturales. Por eso creemos que la enfermedad comprende más allá del problema material o físico. La organización comunitaria y el sistema de organización. Las que se fueron creando a través del tiempo, primero fue el sistema alimentario, luego el sistema de salud, después el sistema de educación y por último, la organización comunitaria, que comprende las normas personales, familiares, pasando por las de la comunidad. El sistema de organización, estaba basado en la búsqueda del equilibrio, a través de la igualdad, el respeto, la honestidad y la solidaridad, para que el hombre llegue a un estado de armonía con todo, alcanzar su realización plena como ser humano, en familia y en comunidad.

Al finalizar el curso solicitamos a los participantes escribir sus apreciaciones, opiniones, propuestas de temas abordar en el futuro. En general las valoraciones fueron positivas sobre las temáticas y modalidad de desarrollo. Subrayamos aquí el comentario de un docente investigador de Química quien lo valoró como una oportunidad de contactarse con un saber poco conocido y le despertó deseos de seguir aprendiendo al respecto¹⁶. Otro cursante destacó que el mismo estuviera a cargo de referentes indígenas, "Eso hizo que todo conocimiento que se nos fue compartido no respondiera a las formas en la siempre aprendemos dentro del ámbito académico. Esta sencilla diferencia me ha permitido por primera vez comprender esa "cosmovisión" distinta a la que tanto se habla..."¹⁷

¹⁵Con esta denominación se refieren a antropólogos, lingüistas, pedagogos que investigan sobre estas temáticas.

¹⁶"El curso abrió un lugar destacado dentro de mi esquema tradicional estructurado de mi especialidad, la química, dejando lugar a un sinfín de oportunidades para seguir indagando sobre la problemática de los Pueblos Originarios... En fin todas y cada una de las temáticas desarrolladas cumplieron de manera satisfactoria y aún la superaron, debido a la claridad en el desarrollo de cada una de ellas..." (J.J.de J. R.D.).

¹⁷ Cursante F.L.N.

Así mismo la propuesta tuvo efectos sinérgicos, ya que un estudiante de Ciencias Exactas junto con la Cátedra de Antropología, posteriormente organizó una charla en aquella Facultad a cargo nuestro, charla a la que asistieron 136 personas.

Investigación y extensión

A fin de movilizar procesos de interculturalidad, el PPI se plantea en su resolución de creación (No. 733/10 C.S.) dos líneas de acción que aportarán a tal propósito, una es la de promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas, y la otra busca diseñar y ejecutar proyectos de extensión considerando las demandas de las comunidades y organizaciones de los Pueblos Indígenas de la región.

Si bien se viene alentando el trabajo de extensión y la coordinación del PPI participa de las evaluaciones de proyectos presentados; a fin de iniciar trabajos en las líneas mencionadas se desarrollaron las primeras jornadas con investigadores y extensionistas de la UNNE buscando conformar espacios para interactuar y reflexionar en torno a acciones desarrolladas. Al tiempo que se buscó conformar una red de trabajo interna con fines cooperativos a partir del encuentro de grupos; se inició el diseño de acciones tales como seminarios, programas de investigación y/o de extensión, que se articulen proyectos en desarrollo, entre otras acciones posibles (Resol. No 458/16 C.S.).

En las jornadas el Dr. Daniel Mato ofreció dos conferencias - en una realizó una caracterización de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas en América Latina así como propuestas para la construcción de modalidades de Educación Superior Intercultural -. Conferencias que resultaron marco para las relatorías de proyectos desarrollados por grupos de investigación y de extensión; finalmente un cierre en el que se presentó una síntesis con un diagnóstico y propuestas, las que exponemos sucintamente;

* Se reconoce una trayectoria institucional importante en investigación y extensión, la que habilita a desarrollar acciones y propuestas hacia adentro de la universidad como a la sociedad, a través de formación, capacitación y asesoramiento técnico.

* Se asumió la necesidad de formarnos en temáticas específicas, entre las que mencionamos la consulta a las comunidades, a fin de elaborar y desarrollar propuestas que respondan a las necesidades de las mismas y cuenten con la participación activa de sus miembros.

* Se detectó la existencia de un número exiguo de grupos trabajando en estos temas, en relación con los del conjunto de la institución; y entre los existentes la mayoría trabaja o estudia al Pueblo Qom, y en menor proporción a los Pueblos Moqoit y Wichí. Las razones de este último nudo problemático radican en escasos recursos materiales y personal dispuesto a emprender trabajos con población indígena alejada de las sedes centrales de esta Universidad.

A modo de cierre, algunas propuestas y desafíos

Buscando apoyar el ingreso y permanencia desde el PPI se ofrecen recursos y mecanismos similares a otras experiencias, tales como becas, tutorías, encuentros de estudiantes indígenas; se diseñan e implementan otros como los talleres de alfabetización académica atendiendo a sus particularidades como hablantes bilingües (Censabella y Guillán, 2014); el acompañamiento de referentes adultos indígenas. La combinación entre lo usual y lo nuevo está porque creemos que es necesario imaginar, crear y re-crear colectivamente acciones en pos de fortalecer el ingreso, la permanencia y egreso de estudiantes indígenas a las universidades.

Proponemos profundizar y fortalecer la inclusión de sabios indígenas en charlas, talleres, cátedras. Lo que nos lleva a pensar en la posibilidad de trabajar por unidades académicas respondiendo a solicitudes particulares, estimulando la formación de universitarios sobre interculturalidad y Pueblos Indígenas; sin abandonar el necesario carácter institucional del programa.

Resultando de las jornadas de investigación y extensión con Pueblos Indígenas en nuestra Universidad planteamos avanzar en la inclusión de sabios y referentes indígenas en las evaluaciones de proyectos; formar a docentes y estudiantes, entre otros en los mecanismos de la consulta previa, libre e informada para adecuar las intervenciones a las demandas de las comunidades; junto con lo anterior trabajar para modificar reglamentaciones internas de las universidades a fin de que se consideren, en actividades de

investigación y extensión, las necesidades y derechos de los Pueblos Indígenas; así como, trabajar en conjunto con los tomadores de decisiones para fortalecer y jerarquizar los temas y proyectos de investigación vinculados a Pueblos Indígenas.

Lo presentado aquí es una síntesis de las acciones desarrolladas durante el último año en el PPI, nos interesa cerrar planteando que se trata de un programa institucional que desde el inicio de su implementación ha avanzado más allá de la inclusión dando pasos hacia la participación e interculturalidad. La voluntad del gobierno de esta universidad lo sostiene y alienta a crecer, lo que implica aportar recursos institucionales, junto al financiamiento por proyecto de la Secretaría de Políticas Universitarias. Lo antes dicho nos lleva a plantear la necesidad de pasar desde las experiencias particulares a la demanda de políticas de alcance nacional que garanticen el ingreso, permanencia y egreso de indígenas junto al desarrollo de procesos de interculturalidad tanto en el currículum, como en la gestión, la extensión y la investigación en las universidades.

5-Pueblos Indígenas en la Universidad de Chile. Avances y desafíos de la inclusión en educación superior en el contexto de la Reforma. Maribel Mora Curriao – Universidad de Chile

La Universidad de Chile, el año 2010, comenzó un proceso de cambios graduales en pro de la equidad y la inclusión estudiantil, frente a un contexto educacional que entonces expresaba de distintas formas sus fisuras y entrampamientos. Todas aquellas problemáticas que detonaron el estallido estudiantil de 2011 y que hoy se discuten en torno a la Reforma Educacional enviada al Congreso, se habían puesto sobre la mesa de la Comisión de Equidad e Inclusión, creada en 2010. Dicha comisión, en el marco de la compleja situación de las universidades estatales de ese momento, recomendó a la Universidad de Chile que los esfuerzos se enfocaran “hacia dos objetivos principales: a) ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes meritorios que aspiran a ser parte de la Universidad y b) implementar iniciativas tendientes a contribuir a la generación de ambientes formativos de calidad que estimulen la integración y desarrollo de las capacidades humanas y profesionales para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de alta diversidad.” (Memoria de Equidad, Universidad de Chile, 2014). Con estos objetivos las primeras políticas de inclusión institucionales se iniciaron con foco en los estudiantes provenientes de sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y/o de establecimientos del alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y la creación de un sistema específico que los beneficiara, en este caso el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, SIPEE.

Paralelamente en 2012, en la Vicerrectoría de Extensión, se creó la Cátedra Indígena que abordó la perspectiva de inclusión en educación superior de los conocimientos de los pueblos indígenas, abarcando transversalmente las temáticas sin priorizar un trabajo directo con estudiantes de pregrado.

El tema de la educación intercultural y las demandas específicas para la educación superior, a nivel nacional, fueron puestas sobre la mesa en el petitorio estudiantil de la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH, entregado al entonces Presidente Sebastián Piñera Echeñique, con fecha 23 de agosto de 2011. En el punto 12 de ese petitorio se solicita “Garantizar Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios presentes en el convenio 169 OIT y en la ley 19.253. Además, el reconocimiento jurídico de los hogares estudiantiles mapuche”. Desde entonces hasta esta fecha, este punto del petitorio es quizás el menos abordado en las discusiones políticas que enmarcan la reforma educacional, que en su versión para educación superior se encuentra actualmente en discusión en el Congreso Nacional.

En la Universidad de Chile, el Senado Universitario en su discusión legislativa de 2013 y 2014 abordó la necesidad de implementar una Política de Equidad e Inclusión Estudiantil que permitiera promover, fortalecer y evaluar las iniciativas que estaban ocurriendo al interior de la Universidad en estos ámbitos. Esta política, aprobada en junio de 2014, incorporó entre los grupos prioritarios a los estudiantes provenientes de los nueve pueblos indígenas reconocidos en la Ley 19.253.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente ponencia se enfocará en los avances y desafíos para la inclusión de pueblos indígenas en la Universidad de Chile, en el marco de la discusión parlamentaria de la Reforma Educacional y en un contexto de demandas y organizaciones indígenas que se han ido fortaleciendo al interior de la institución. Las preguntas son ¿qué rol juegan estas iniciativas al interior de la Universidad de Chile en tanto institución pública? ¿Qué incidencia tienen en las decisiones políticas y educacionales hacia y desde la Universidad en un contexto de reforma educacional?

1. Los avances desde 2012: ampliación de iniciativas institucionales y fortalecimiento de organizaciones estudiantiles

a) Desde la creación de la Cátedra Indígena al Plan Transversal de Pueblos originarios y nuevas etnicidades: La Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile con apoyo de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, creó en enero del año 2012 la Cátedra Indígena, como una iniciativa académica de compromiso intercultural para “promover, fomentar e intercambiar información en el ámbito de los conocimientos indígenas, ya sea tradicional o contemporáneo, que incluya las áreas de historia, medicina indígena, matemáticas, cosmovisión o filosofía, arquitectura indígena, cosmogonía y lenguas indígenas, entre otros.” Con este propósito, un grupo de académicos, funcionarios, profesionales y estudiantes indígenas y no indígenas, participaron en el desarrollo del proyecto inicial y de los primeros programas docentes de investigación, extensión y capacitación que desarrolló la Cátedra. En ese marco se

realizaron desde un primer momento cursos de formación general en los cuáles el equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew fue un apoyo fundamental. Se realizaron también entre 2012 y 2014, iniciativas de perfeccionamiento en culturas indígenas, a través de seminarios y diplomados de extensión, conferencias y charlas de especialización que permitieron el intercambio de conocimientos interculturales desde los distintos pueblos indígenas de Chile y de otros países del mundo.

En 2014 la Cátedra Indígena pasa a formar parte del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, insertándose en el quehacer del Campus Universitario Juan Gómez Millas donde se encuentran también las Facultades de Filosofía, de Artes, de Ciencias, el Bachillerato y el Instituto de la Comunicación e Imagen. Este Campus, desde 2010 había venido implementando el Proyecto Iniciativa Bicentenario, cuyo objetivo fundamental es el fortalecimiento de las Ciencias Sociales, las Artes, las Humanidades y las Comunicaciones en un esquema de planes transversales, transdisciplinarios, que abordan diversos temas y/o fenómenos sociales. En ese contexto, el mismo año 2014, la Cátedra Indígena propone e implementa el Plan Transversal “Pueblos originarios y nuevas etnicidades en Chile”. Esta iniciativa contó con el respaldo del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile, la Facultad de Filosofía y Humanidades, el Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI), la Facultad de Artes, en red con la Universidad de Tarapacá y la Universidad de Magallanes.

Tal como la Cátedra Indígena, la coordinación del Plan Transversal se encuentra instalada en la Facultad de Ciencias Sociales, busca promover e instalar en la Universidad de Chile los conocimientos indígenas como parte fundamental de las epistemologías de observación y análisis de la realidad, así como ser un pilar fundamental en el desarrollo de capacidades para la promoción y conservación de las lenguas indígenas de nuestro país.

b) Continuidad y relevamiento de otras instancias universitarias que abordan temas indígenas: Existen al menos dos iniciativas importantes que inicialmente funcionaron en alianza con unidades académicas de la Universidad y que con el paso del tiempo fueron generando formas paralelas de funcionamiento, vinculadas o no a la institución y desde distintas posiciones sociopolíticas. Es el caso del trabajo de la Comunidad Taiñ Adkin en la Facultad de Veterinaria y el equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew en la Facultad de Filosofía y Humanidades.

La Comunidad mapuche Taiñ Adkin de la comuna de La Pintana, en sus alianzas de trabajo de casi una década, ha logrado conseguir el uso de un terreno dentro de la Facultad de Veterinaria para la instalación de un espacio ritual (el Rehue de un machi), un espacio de trabajo comunitario (una huerta orgánica) y un espacio de encuentro (tres rukas, una grande y dos más pequeñas) que les permiten mantener activos dentro del Campus universitario, algunos proyectos de rescate cultural entre estudiantes, docentes y la comunidad de La Pintana. Entre los proyectos sostenidos en el tiempo está la alianza de cooperación internacional con las naciones originarias de Canadá, auspiciados por la embajada de Canadá en Chile, con quienes realizan intercambios estudiantiles y simposios anuales que les permiten la retroalimentación en temas comunes a los pueblos de los países involucrados. Esta organización mapuche ha logrado también instalar en la Facultad un electivo de lengua y cultura mapuche que se dicta semestralmente. Paralelamente han realizado talleres de hierbas medicinales, de medicina mapuche tradicional y de rescate de comidas típicas mapuche, a través del testimonio de mujeres mapuche de La Pintana.

El equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew tiene sus raíces en las clases informales de mapudungun que le solicitan algunos estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades a don Héctor Mariano, alrededor del año 2002. El kumelfe (quien enseña) Héctor Mariano, hablante nativo de la lengua mapuche, accedió a enseñar mapudungun a los estudiantes en las horas libres que le quedaban en su rol de auxiliar de la Facultad. Con el paso de los años su trabajo se fue acompañando de estudiantes de lingüística, historia y literatura, entre otros, sobre todo mapuche, pero no exclusivamente, que generaron los espacios para extender y fortalecer esta iniciativa. Esta alianza con estudiantes dio origen al equipo que inicialmente trabajó en la creación de la Cátedra Indígena, pero que luego se distanció de ella para fortalecer otros proyectos y publicaciones propias relacionadas con la enseñanza del mapudungun en la ciudad. Un desafío importante de este equipo fue lograr que la Facultad reconociera el trabajo de Don Héctor Mariano, como educador tradicional mapuche, incorporándolo como docente para la enseñanza del mapudungun y la cultura mapuche en electivos de la unidad académica, en especial en el ámbito de las pedagogías.

En paralelo este equipo liderado por el kümelfe Héctor Mariano, trabajó con otras organizaciones y agentes mapuche de distintos ámbitos, en la implementación de cursos de lengua, cultura e historia propia, en diversos espacios de la Región Metropolitana y en internados lingüísticos en la zona de Galvarino en la Región de La Araucanía, de donde proviene el kümelfe. Relacionada, aunque no circunscrita al trabajo del equipo, en 2013 surgió la Universidad Libre Mapuche, instancia que sin aspirar a un reconocimiento legal, sino más bien desde la reivindicación de la autonomía, busca posicionarse desde “un enfoque intercultural crítico, que apuesta a compartir perspectivas de educación mapuche en diversos ámbitos (revitalización lingüística, historia crítica del pueblo mapuche, análisis de política contingente, entre otras materias), sobre la base de aportar a procesos de autoeducación, reflexión colectiva y la construcción cotidiana de un proyecto societal.” La Universidad Libre Mapuche es una instancia compleja que no considera las formalidades de la educación superior y pretende incluir tanto las diversas realidades de la sociedad mapuche, como a otros pueblos indígenas.

c) Estudiantes indígenas organizados: Durante 2011, a nivel nacional e internacional se relevó la creación de la Federación mapuche de estudiantes, FEMAE, que tras el rechazo inicial para ser reconocida en la CONFECH, logró poner un punto en el petitorio que esa organización presentó ante el Presidente de la República en agosto de ese año.

Actualmente la Federación Mapuche de estudiantes, según su propia definición es “un espacio en el cual confluyen agrupaciones de estudiantes Mapuche que trabajan de forma autónoma en las casas de estudios en las cuales se encuentran”. Enfatizan en que ésta se constituye en un espacio de xawün (reunión) y guxam (Conversación formativa) entre las distintas agrupaciones que la conforman; en 2016 estas agrupaciones son: Chillkatufe Ufro Mew; Agrupación de Estudiantes Mapuche UCT mew; y Trawun Chillkatufe UChile mew.

Estas organizaciones trabajan en tres líneas acordadas entre ellas: a) la revitalización lingüística del Mapuzugun; b) Participación del estudiantado Mapuche en los espacios universitarios; c) Fortalecimiento organizacional de los Mapuche estudiantes; y d) Participación en la CONFECH. En estos cuatro ámbitos de acción las organizaciones de estudiantes mapuche buscan reivindicar los Derechos educativos y lingüísticos del pueblo Mapuche, exigiendo medidas reparatorias ante los procesos de racismo educacional sufrido, que, señalan, ha tenido como consecuencia “la negación, discriminación y asimilación del pueblo Mapuche”. Es por esto que la FEMAE no sólo adhiere al pliego de demandas nacionales en educación, sino que busca en todas las instancias generar espacios de encuentro para el estudiantado mapuche y con ello incentivar su participación y compromiso con el Wallmapu. (Página FEMAE)

El Trawun Chillkatufe UChile mew, para dar cumplimiento a su rol formador y de rescate de la lengua y cultura mapuche en la Universidad de Chile, crea en 2015 la Cátedra Autónoma Mangil Wenü. Esta se ha definido como un proyecto educativo autónomo, impulsado por estudiantes mapuche de esta universidad, con la finalidad de “generar un espacio de aprendizaje y reflexión permanente con enfoque en el Mapudungun e Historia Mapuche; contribuir al despertar del "Mapuchengen" (Ser Mapuche) de los jóvenes y; además, aportar desde el pensamiento autonomista, a la reconstrucción del Pueblo Mapuche como Nación”. Expresan públicamente sus críticas al avance de la concepción de "multiculturalismo neoliberal" para abordar las problemáticas mapuche, pues consideran que dicha concepción se materializa en un “modelo educativo colonial, paternalista y asimilador”. Frente a esto proponen que deben ser los mismos jóvenes mapuche quienes inicien el ejercicio de la autodeterminación que les permita pensar una educación que fomente la descolonización del pensamiento y el conocimiento. Para llevar a cabo estos talleres han establecido una alianza con la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad, donde se reúnen periódicamente.

La Secretaría Trawun de Descolonización es otra de las iniciativas de estudiantes que se mantiene activa desde 2014. Desde la Facultad de Filosofía y Humanidades, esta organización ha realizado una serie de conversatorios sobre temas que afectan a los pueblos indígenas, constituyéndose también en un espacio de formación sobre las culturas indígenas que permite a los estudiantes de humanidades profundizar en temas que aún son sólo parte de electivos o cursos de formación en general en el Campus Juan Gómez Millas que es donde se ubica esta Facultad. Sus conversatorios han reunido a estudiantes mapuche y de otros grupos, variando en temáticas, desde la historia mapuche silenciada a la importancia de la poesía mapuche en la visibilización de las demandas indígenas.

2.- Los desafíos frente a la Reforma a la Educación Superior, un espacio para incidir

El actual proyecto de Ley de Educación Superior, enviado al Congreso por el Gobierno de Chile en julio de 2016 no considera en artículo alguno la inclusión de pueblos indígenas. Más aún entre los principios señalados como fundamentales, en el Artículo 3, letra d) Inclusión, se señala que: “El sistema debe promover la inclusión de las y los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria. Así mismo al sistema le corresponde resguardar y promover el respeto y coexistencia a nivel institucional e interinstitucional de la diversidad de talentos, culturas, orígenes socioeconómicos, situación de discapacidad, identidades de género y orientaciones sexuales entre los distintos integrantes de los estamentos de las instituciones.” (Proyecto Reforma, página 34). La omisión de “pueblos indígenas” o incluso de “etnias”, en un proyecto de Ley de esta importancia, es un retroceso para las demandas indígenas que aunque tímidamente habían logrado algún espacio de visibilización.

En ese contexto surge la propuesta de un grupo de seis académicos indígenas de la Universidad de Chile, que como un gesto político identitario, iniciaron una campaña para visibilizar las antiguas demandas de nuestros pueblos, a inicios del mes de julio de 2016, ante la inminente entrada del proyecto de ley en cuestión, al Congreso Nacional. En lo medular la propuesta de los académicos sostiene la necesidad de incorporar en el nuevo modelo de educación superior a) estrategias de interculturalidad transversales, en un marco de educación inclusiva, equitativa y de calidad, acorde con convenios y leyes chilenas vigentes; b) Generar incentivos para la incorporación de profesionales indígenas postgraduados a la docencia e investigación en las IES; c) Generar mecanismos que permitan la creación de instituciones de educación intercultural o indígenas; d) Crear instancias que permitan la investigación y relevamiento de los conocimientos de las culturas indígenas al interior de las IES.

Por su parte, las demandas de estudiantes mapuche recogidas y presentadas por la FEMAЕ precisan una serie de temas que se resumen en los cuatro puntos siguientes: a) La creación de una Universidad Mapuche que se manifiesta como un proyecto inclusivo, de administración Mapuche, enfocada a jóvenes habitantes de Wallmapu bajo la lógica del Mapuzugun, Mapuche kimün y la diversidad epistémica en un diálogo real y en contexto; b) Enseñanza del Mapuzugun como idioma oficial e implementación en instituciones de Educación Superior que se encuentren en Wallmapu y en aquellas zonas que sean requeridas; c) Implementación de políticas de reparación lingüísticas, que se traduce en financiamiento y creación de centros para Internados de Inmersión Lingüística para la revitalización del Mapuzugun. Proceso y propuesta comenzado por la Federación Mapuche de estudiantes desde el 2014 a la fecha; d) Formación pluricultural y plurilingüe en todas las instituciones educativas, entendiendo que cada territorio e identidad ancestral debe hacerse cargo de guiar e implementar el proceso.

En el plano general de la reforma a la Educación Superior, actualmente la Universidad de Chile, a través de distintas instancias se encuentra discutiendo el proyecto de Ley, para entregar una propuesta al Senado de la República.

Presentación

En los últimos años la Universidad Nacional de Formosa viene experimentando el ingreso de muchos estudiantes indígenas nunca antes visto. Ello por las políticas que la Provincia y Nación impulsa para que haya más acceso a la educación de calidad y con condiciones favorables para el proceso de inclusión y desarrollo de los pueblos originarios.

Los procesos de desarrollo en las comunidades indígenas, indica que la educación y la formación superior son las claves para el crecimiento de los/las jóvenes indígenas y sus pueblos, porque sin formación permanente y apropiada no hay posibilidad de alcanzar cambios sustanciales y significativas, ni de instalar procesos de participación y el fortalecimiento de saberes, en defensa de comunidades autosostenibles y autogestionables. Los y las jóvenes indígenas cursan carreras de formación superior demostrando la capacidad de seguir creciendo juntos y aspirar el protagonismo de contribuir a sus propios pueblos, con las mejores herramientas de formación. Posibilitando la incorporación de las ciencias y tecnologías para los aspectos socio-cultural, productiva, económica, educativa, etc. sin la negación de la cultura propia sino como una forma de enriquecimiento a partir del contacto e incorporación de los conocimientos universales.

Este salto educativo de los/las jóvenes indígenas es importantísimo para con las sociedades de pertenencia, puesto que los mismos representan y mantienen fuertemente a las culturas de procedencias. Además los pueblos de pertenencia de los estudiantes depositan esperanza en sus jóvenes y confianza en los Organismos Gubernamentales para un acompañamiento hacia la formación como el fortalecimiento de la práctica de inclusión social y de la justicia social.

Los aciertos conseguidos hasta el momento en torno a las nuevas realidades y situaciones que los/ las jóvenes indígenas viven a diario, demuestran la capacidad de autogestión tanto individual como el de grupo en lo que han sido históricamente desconocidos para sus contextos originarios, como la experiencia de conocer y relacionarse con la cultura universal y con el ámbito universitario. En éste sentido los estudiantes indígenas conformaron una comisión denominada *Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios* que viene gestionando posibilidades para apoyar la formación superior de los/las jóvenes indígenas que asisten a la universidad o en algún instituto superior de la ciudad capital de la provincia.

La comisión de estos jóvenes es una forma política de organización y un sistema particular de trabajo que busca articularse con la UNaF y con los organismos gubernamentales. Dialogar con autoridades de la universidad, de los institutos superiores, del gobierno nacional y provincial como una forma de acompañar a los estudiantes Qom, Pilaga y Wichi; representándolos de manera organizada y con una voz en los distintos y múltiples escenarios para plantear las necesidades económicas y académicas. Como así también la generación de espacios de fortalecimiento de relaciones interculturales dentro y fuera de la universidad, que complementen y contribuyan a la formación adquirida en las carreras que los estudiantes indígenas realizan.

Forma de organización

La organización de estudiantes indígenas: *Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios (C.I.E.P.O)*, es creado por los mismos jóvenes originarios y cuenta con un estatuto en la cual se enmarcan los propósitos y las funciones.

Al principio atendió solamente a los estudiantes indígenas de la UNaF. Actualmente se extiende para estudiantes que asisten a los institutos de formación superior.



Objetivos de la organización

- Brindar un espacio de encuentro y de participación para los estudiantes de pueblos originarios de las distintas carreras de la universidad, para que puedan expresar libremente sus ideas, necesidades e intereses.
- Ser vínculo entre los estudiantes indígenas y las autoridades de la UNaF, de la Provincia y de Nación.
- Realizar un censo y relevamiento de estudiantes indígenas.
- Gestionar ante quien corresponda, soluciones fundamentales o propuestas que garanticen la permanencia y la continuidad en el estudio de los alumnos indígenas.
- Acompañar a los estudiantes indígenas universitarios y realizar un seguimiento de las situaciones personales a fin de detectar carencias pedagógicas y académicas.
- Fomentar la integración y la unidad del grupo de los estudiantes indígenas.

Estrategia organizativo de la comisión

Los referentes plantean una forma de sistematizar las acciones, basadas en tres ejes principales que motorizan la comisión. Los mismos son ilustrados de la siguiente manera:



La comisión directiva, conformada por los representantes elegidos mediante la asamblea de estudiantes indígenas, lleva adelante la Organización, Gestión y Administración. La meta principal es: lograr que los jóvenes indígenas alcancen el título de formación superior.

Lineamientos de acción

A partir de las experiencias adquiridas a lo largo de los años de organización, los estudiantes originarios sostienen una filosofía común, el cual es: Estudiar-Realizarse-Recibirse-Para trabajar en las comunidades de origen.

Se atiende a cada estudiante indígena, encuadrando sus necesidades y problemas en la dimensiones *Académicos, Económicos y Socioculturales*.

1. Dimensión Económico:

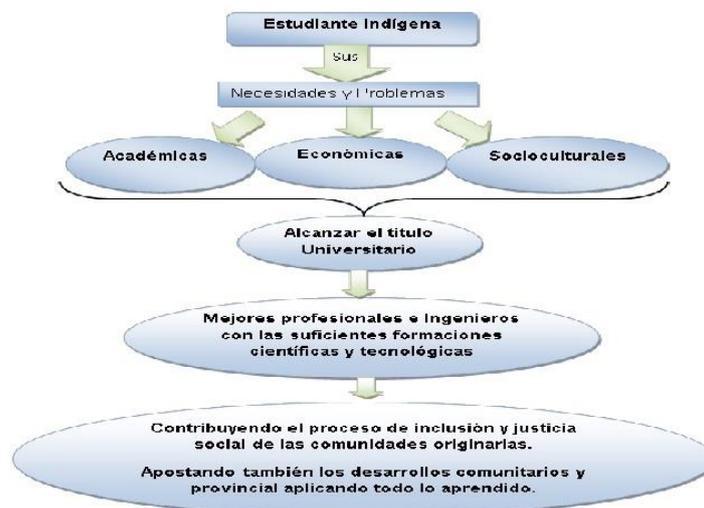
Un proyecto de vida estudiantil requiere de contar con posibilidades económicas que permita solventar los gastos que demandan los estudios. Esto implica una gestión con proyectos que respondan dichas demanda.

2. Dimensión Académico:

Aspecto central, que, requiere de organización en la vida estudiantil tanto del tiempo y lugar. Aquí es a donde se remarca que el aprendizaje es individual. En tanto que al estudiante se debe motivar en la responsabilidad y compromiso con su propósito. Pero también es sumamente necesario orientar según sus dificultades puntuales en las carreras que estudian. Los mismos estudiantes entienden que la solidaridad para los que tienen dificultades de aprendizaje, no debe faltar.

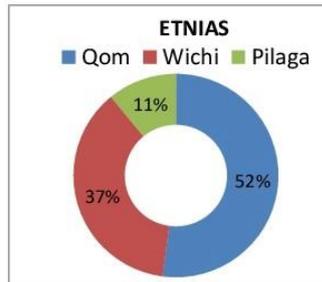
3. Dimensión Sociocultural:

Vivir en un nuevo contexto, con otras pautas culturales que se habitúan, significa fortalecer la interculturalidad e incorporar lo necesario para ser parte del nuevo contexto social. Se busca entablar una comunicación con “el otro” para construir una relación de compañerismo y de amistad. El conocer y el aprender, para el estudiante indígena depende también de la honesta relación constructiva. La interculturalidad en el estudio es saber y aceptar la existencia de la diversidad que somos los pueblos.



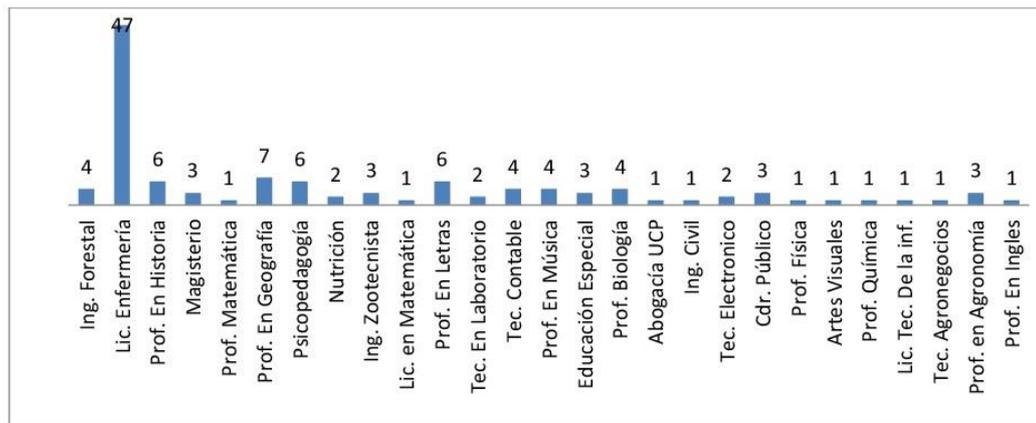
Algunos datos demostrativos

En el año 2015 la totalidad de estudiantes indígenas alcanzó a 119. Jóvenes de los pueblos Wichi, Qom y Pilaga:



Esta totalidad de estudiantes provienen de diferentes localidades del interior de la provincia de Formosa. Mayoritariamente del extremo oeste de la provincia. Para este año 2016 se espera aproximadamente 30 jóvenes originarios ingresantes en la universidad.

Cursan diferentes carreras de las diferentes facultades y otros en institutos de formación superior:



Hasta la fecha 15 jóvenes alcanzaron sus títulos profesionales: un Profesor en Matemática, un Profesor en Música, un Técnico en Agronegocios, un Abogado y once con títulos de Enfermeros Universitarios. Todos ellos están ejerciendo sus profesiones y algunos siguen realizando carreras de posgrados.

Participación en programas nacionales

Los estudiantes, organizados de ésta manera, han venido realizando muchas actividades que tienen que ver con la formación superior de jóvenes indígenas, y los mismos estudiantes son protagonistas de ello.

En el año 2013 como consecuencia de las acciones de la Comisión, articulado con la universidad (Rectorado) y algunas otras instituciones: Las Políticas Universitarias del Ministerio Nacional aprobó dos proyectos, 1) *Proyecto de Sistemas de Tutorías Pares para Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad* y 2) *Proyecto Voluntariado: Universidad Inclusiva. Pueblos Originarios y la Educación Superior.*

- 1) **El Proyecto de Sistemas de Tutorías Pares:** Apuntó a brindar clases de tutorías a los estudiantes de la comisión, con dificultades en el estudio. Los tutores fueron los estudiantes avanzados en sus carreras, por eso el nombre de tutores pares. Los estudiantes solicitaron la continuidad de la misma pero no hubo respuesta del ministerio.
- 2) **Proyecto Voluntariado: Universidad Inclusiva. Pueblos Originarios y Educación Superior:** Cuyo Objetivo fue para visitar a los distintos colegios de la Modalidad EIB en las comunidades indígenas y realizar talleres para los estudiantes de últimos años del colegio. De esa manera motivar a que más jóvenes indígenas emprendieran estudios en la educación superior. El proyecto fue renovado en dos oportunidades.

Apreciaciones preliminares

La educación es un pilar central que permitió que muchos de los pueblos originarios se desarrollen y asuman sus propios destinos como seres humanos, sin renunciar su identidad ni dejar sus culturas y lenguas. Un claro ejemplo es la *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* del ministerio provincial que viene demostrando resultados muy favorables para la formación de estudiantes indígenas. Tal es así que cada vez hay mayor cantidad de jóvenes indígenas que egresan de los niveles de educación secundaria y son alentados para ingresar en los estudios de niveles superiores.

Desde los/las primeros/as jóvenes indígenas en la universidad son apoyados por sus comunidades de origen, puesto que ellos siempre persiguen las bases centrales de una comunidad cuyos sueños están puestos en sus jóvenes comprometidos para luchar por un mundo en donde la interculturalidad impere en la realidad.

Estos estudiantes descubrieron que organizarse es un factor esencial para avanzar juntos. Por eso que armaron la comisión denominada “*Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios, con las siglas CIEPO*”. Un órgano estudiantil que no participa de las elecciones de centros de estudiantes ni oponerse de cualquier gobierno. Solo trabajar para que el estudiante indígena alcance el título de nivel superior de estudios. La filosofía del mismo es: estudiar, terminar la carrera e invertir los conocimientos y las experiencias adquiridas a las realidades originarias. Para ello es fundamental un acompañamiento sostenido para cada estudiante, atendiendo en sus elementales necesidades y problemas académicos, económicos y socioculturales. Articulándose con la universidad, centros de estudiantes y organismos gubernamentales o no gubernamentales que promueven la educación de jóvenes indígenas.

La organización de estudiantes indígenas constituye el sostén para el resto y un reflejo para alcanzar la meta. Isabelino Salinas, estudiante de Enfermería, decía: “*cuando estaba en el colegio escuché que había estudiantes indígenas en la universidad y dije que yo también podía llegar, cuando vi a ellos reunirse y tratar cuestiones relacionados con los estudios me sentí muy bien, acompañado y motivado para estudiar. Sabía que iba a encontrarme con muchas dificultades pero al ver a otros chicos indígenas, estaba seguro que iba a poder...*”

Los egresados y los estudiantes más avanzados, expresan que realizar una carrera de formación universitaria o superior es una hermosa experiencia para la vida, puesto que permiten al estudiante explorar la riqueza de las situaciones durante el estudio, tales como: la salida de la comunidad, el contacto con nuevas realidades, la independencia de la familia, entre otras. *“Estudiar es el mejor camino que un joven indígena puede hacer, porque el estudio nos libera y nos permite a conocer otras realidades, tener contacto con otras culturas y salir adelante como nos, entender que somos personas iguales y que todos podemos ser profesionales”* Cintia Fernandez, egresada de Enfermería universitaria.

Por otro lado, la vida universitaria implica mayor responsabilidad, compromiso, perseverancia con el propósito de alcanzar la meta y eso los estudiantes ya se dieron cuenta. Danilo Guillermina, Estudiante de Prof. en Historia, afirma: *“...para cumplir los trabajos y tareas en cada materia o aprobar los exámenes tengo que sentarme muchas horas, y no hay una receta para estudiar. Además siempre me preocupo de comprender los temas y eso demanda mucho tiempo y hay que ser perseverante. Creo que haciendo así las cosas se puede llegar a la meta”*.

También afirman que animarse a estudiar es enfrentar las situaciones que los desafían para superar los obstáculos, es permitirse realizar y concretar el conocimiento sobre un determinado campo de saber. *“Yo pensé que por ser indígena no podría comprender lo que se enseña en mi carrera, pero después descubrí que hasta mis compañeros que no son indígenas les cuesta entender...”* Vega Bruno, estudiante de Ing. Forestal.

La formación superior permite el perfeccionamiento del sujeto en muchas dimensiones de la vida, posibilitando la complementariedad de saberes: *“nosotros estudiamos para aprender los conocimientos científicos y tecnológicos, porque no solamente pensamos en crecer como jóvenes originarios sino que también, con las experiencias y lo aprendido podamos contribuir al desarrollo de nuestras comunidades. Pensamos que tenemos que ser parte de los procesos de desarrollos sociales y culturales, para eso, el mejor camino es la formación. Porque con la formación podremos aportar a mejorar la calidad de vida de nuestras comunidades, en el sentido de conjugar y enriquecer lo propio con los conocimientos universales”* Delfin Beatriz Isidora, estudiante de Psicopedagogía.

Los jóvenes indígenas asumen el rol de protagonizar sus destinos, consideran sumamente importante su formación profesional, puesto que de esa manera ellos podrán desenvolverse mejor en sus propias comunidades y ser actores comprometidos con el desarrollo de estas.

Presentación

La movilidad estudiantil internacional es considerada como un elemento clave para la mejora de la formación profesional, la movilización de saberes y la estructuración de redes de intercambio de conocimientos que coadyuvan a solucionar los problemas del país. Cada día ganan peso los proyectos y programas orientados a reforzar este tipo de movilidad académica. Como resultado de ello en las últimas décadas el número de mexicanos que estudian fuera del país se ha incrementado de manera sustantiva (Didou 2010). Por su importancia, la movilidad estudiantil es uno de los principales tópicos abordados en la literatura académica producida en México sobre la internacionalización de la educación superior (Didou, 2014). El creciente vigor de los convenios de cooperación regional y de los procesos de globalización conducirán en las décadas siguientes a reforzar y ampliar los programas de movilidad estudiantil.

Dentro de este marco, casi nada sabemos sobre las experiencias internacionales de estudiantes indígenas universitarios. Una primera razón de esta ausencia de conocimientos es de tipo estadístico: aunque creciente, es muy reducido el número de estudiantes de esa procedencia social que acceden a la educación superior, y aún menos son aquellos que se benefician de los programas de intercambio académico y la obtención de becas de movilidad internacional, en parte por no tener los recursos económicos y capital social necesarios para estudiar fuera del país. La falta de estudios en la materia se relaciona además con la casi total ausencia de programas que incentiven la movilidad de este segmento estudiantil. La atención y recursos de las principales acciones educativas dirigidas a estudiantes indígenas en lo que va del siglo se han centrado en incrementar sus tasas de ingreso y graduación, y en la creación de instituciones alternativas de formación universitaria dentro del país (Didou 2011; Mateos y Dietz, 2013; Navarrete 2016a). Por este motivo también es importante estudiar las escasas intervenciones realizadas a la fecha de impulso a la internacionalización estudiantil indígena y analizar sus resultados.

En esta ponencia presento información inédita sobre la existencia, características y experiencias académicas de un grupo de mujeres y hombres indígenas que cursaron su maestría o doctorado en el extranjero. También examino el diseño del programa que generó esta información y que permitió esta movilidad estudiantil: el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, conocido en inglés como IFP México (Navarrete 2013). Se trata de un programa iniciado en 2001 y concluido en 2013 cuyo aporte a la movilidad internacional de estudiantes indígenas no ha sido estudiado. El programa fue operado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superior en Antropología Social (CIESAS) en convenio y con el financiamiento de la Fundación Ford. A partir de 2012 dio inicio el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), basado en el modelo y resultados del IFP México, con lo que se ha dado continuidad a esta modalidad de promoción de la inclusión y equidad en la educación superior. El CIESAS es la institución responsable de la conducción del PROBEPI, ahora en alianza con el gobierno mexicano a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Dos son los argumentos centrales de este trabajo: el primero es que la movilidad internacional contribuye a la formación especializada de los estudiantes indígenas y enriquece sus capacidades para el cambio social; en segunda instancia sostengo que es necesario y conveniente ampliar las acciones de inclusión sistemática de este segmento social en los procesos de democratización que deben acompañar la internacionalización de la educación superior en los años siguientes. Tales acciones deben inscribirse en estrategias y planes institucionales con objetivos claros y de largo plazo; asimismo, deben diseñarse y operar a partir

de diagnósticos precisos de los variados intereses, necesidades y potenciales de los estudiantes indígenas.

El IFP y la internacionalización de estudiantes indígenas

Este trabajo está basado en un estudio más amplio y recientemente concluido sobre las experiencias académicas de 92 mujeres y hombres indígenas que cursaron su posgrado en el extranjero entre 2002 y 2012 con una beca del IFP México (Navarrete, 2016b).

Es importante anotar que el grupo examinado es parte del universo más amplio y creciente de mujeres y hombres indígenas que en el transcurso de los últimos 15 años están accediendo y apostando a la educación superior como una vía de desarrollo personal y profesional. Las rutas de acceso y condiciones de estancia en la universidad de estos estudiantes son diversas; por ejemplo, muchos han ingresado y cursado sus estudios sin acudir a los programas especiales de base étnica implementados en el presente siglo. Desde esta óptica, las experiencias de los becarios del IFP México no son generalizables, tanto por algunas características que debieron cumplir para obtener la beca como por los apoyos que recibieron durante su posgrado. A cambio, proceden de contextos de alta marginación socioeconómica y bajo nivel educativo, lo que sumado a intereses, inquietudes y necesidades académicas genéricas, los vinculan directamente con el resto de los indígenas universitarios del país.

El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México, <http://ford.ciesas.edu.mx>) fue parte del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP, <http://www.fordifp.org>). Diseñado para operar diez años y basado en los principios de la acción afirmativa, en México el programa se propuso reforzar a través de la educación de posgrado los conocimientos y capacidades para el cambio social de mujeres y hombres indígenas comprometidos con el desarrollo de sus grupos de pertenencia. Las becas se otorgaron para estudios de maestría y doctorado en diversas disciplinas, en universidades de México y en el extranjero.

Los becarios fueron seleccionados con base en su desempeño y potencial académico, y su trayectoria y compromiso de trabajo y liderazgo social. Además de este segundo elemento, a diferencia de los programas convencionales de becas, los criterios de elegibilidad de este programa eliminaron límites de edad, niveles mínimos de dominio del idioma inglés, y contar con la admisión previa a un programa de posgrado. En las nueve convocatorias realizadas entre 2001 y 2010 se seleccionaron 226 becarios, 190 (84%) para estudiar una maestría y 36 (16%) para doctorado. Los becarios se especializaron en diversos campos de estudio, con predominio de las ciencias sociales y humanidades (Navarrete 2013).

Un componente relevante del programa fue la internacionalización de sus becarios, aspecto que lo distinguió del resto de los programas destinados a promover la inclusión de los indígenas en la educación superior que dieron inicio en la década pasada. Además de abrir a quienes recibieron la beca la oportunidad de participar de los beneficios de la globalización del conocimiento, su inserción en espacios y redes de conocimiento internacionales fue vista como una vía para su enriquecimiento intelectual y la ampliación de sus horizontes analíticos y explicativos. Tomados a nivel colectivo, el programa pretendió contribuir a la integración de una masa crítica de mujeres y hombres indígenas con un fuerte compromiso social, formados al más alto nivel educativo y con un perfil académico distinto y complementario al de quienes estudiaron su posgrado en el país, para aportar al entendimiento y atención de los problemas que afectan a las comunidades y regiones indígenas, así como a otros grupos sociales marginados.

Esta política de aliento a la internacionalización, los diversos apoyos ofrecidos para facilitarla, y las preferencias académicas de los becarios, dieron como resultado que 137 de ellos (60.5% del total) optaran por estudiar fuera del país. La selección del programa cursado fue una decisión tomada por cada becario, pero su identificación y el subsiguiente proceso de admisión fueron trabajados en coordinación con personal del IFP México especializado en estas labores. Esta ayuda se implementó en razón de que la mayoría de los becarios desconocía la amplia y variada oferta nacional e internacional de programas de maestría y doctorado, corriendo el riesgo de elegir programas de baja calidad y con una orientación curricular inadecuada.

Con base en un diagnóstico de las características y objetivos académicos de cada becario, su trabajo social previo, y sus intereses profesionales, las orientadoras académicas proporcionaron a cada becario información sobre los programas de posgrado más apropiados en México y en el extranjero, y los guiaron en la preparación de sus solicitudes de admisión. Una vez aceptados en el programa de su elección, cada becario fue sujeto a un escrupuloso monitoreo académico, tanto para dar seguimiento a sus avances escolares como para apoyarlos en la resolución de problemas que dificultaran o pusieran en riesgo su permanencia y egreso. Por su parte, los becarios debieron entregar reportes periódicos de sus calificaciones, del grado de avance de su plan de estudios, y programas de trabajo calendarizados de cada ciclo escolar, todos avalados por sus tutores académicos. El cumplimiento puntual de estas obligaciones les permitió solicitar apoyos financieros complementarios para realizar viajes y estancias de investigación relacionadas con su proyecto de tesis.

Los elementos de diseño y operación anteriores distinguen a esta propuesta de intervención –replicada en sus componentes esenciales por el PROBEPI desde 2012- respecto de los programas tradicionales de becas, que por lo general no brindan orientación académica como la señalada ni hacen un seguimiento detallado de sus becarios. Con ello se buscó crear condiciones favorables para compensar el desnivel de conocimientos y competencias académicas, y las fuertes desigualdades de capital social y recursos económicos que impiden al grueso de los estudiantes indígenas participar en los esquemas tradicionales de movilidad internacional.

El grupo estudiado

Como parte de una evaluación de acompañamiento del IFP México realizada para conocer mejor los resultados de la estrategia de ubicación de becarios en sus programas de posgrado, se encuestó a 157 mujeres y hombres indígenas que cursaron estudios de maestría y doctorado con apoyo del programa (INITE, 2013). De ellos, 92 realizaron su posgrado en el extranjero. Este grupo de estudio está compuesto por 34 mujeres (37%) y 58 hombres (63%). La mayoría (84.7%) se ubicó en el rango de 26 a 35 años; siendo el grupo de 26 a 30 años el más numeroso (61.9%). Sólo 15% de los encuestados contaba con más de 36 años. Por su estado civil, siete de cada diez encuestados eran solteros cuando respondieron el cuestionario, proporción que en las mujeres se eleva a nueve de cada diez. Entre los hombres, dos de cada tres no eran casados. Estos datos son un claro indicador de la incidencia favorable que en la decisión de estudiar fuera el país tienen un menor rango de edad y la soltería.

En cuanto al estado de procedencia, en concordancia con el tamaño y distribución espacial de la población indígena a nivel nacional, predominan ampliamente los estados del centro y sur, con Oaxaca y Chiapas a la cabeza. De estos dos estados procedió también el mayor número de solicitantes y becarios del IFP México a lo largo de la vida del programa. En relación con la etnicidad, en el grupo están representados 27 de los 68 grupos etnolingüísticos

oficialmente reconocidos en México. Predominan los grupos del centro y sur del país y, al interior de éstos, los de Yucatán (maya), Oaxaca (zapoteco, mixe y mixteco), y Chiapas (tzeltal, tzotzil).

Respecto del grado de estudios, 80% cursaron una maestría y 20% un doctorado. Esta distribución porcentual es resultado de la política del programa de dar preferencia a quienes no habían cursado antes un posgrado. El 82% de los encuestados concluyeron su programa de estudios entre 2004 y 2010; el restante 18% lo comenzó entre 2010 y 2012, por lo que al responder la encuesta aún estaban estudiando.

Al igual que el conjunto de los becarios del IFP México, las tasas y tiempos de titulación de este grupo fueron muy favorables. El 85% de ellos ya estaba titulado cuando respondió el cuestionario; de este subgrupo, 71.4% se tituló en el tiempo marcado por su programa y 28.6% lo hizo en un plazo posterior de tres a nueve meses. El 12% no titulado incluyó ocho doctorantes – cuyos tiempos de titulación suelen ser mayores- y tres estudiantes de maestría.¹

El positivo desempeño académico al que refieren los indicadores anteriores es resultado de la combinación de varios factores. Debido al espacio disponible para esta presentación, sólo resaltaremos el compromiso y capacidades para el estudio de los becarios y los apoyos que el programa les brindó para que pudieran dedicarse tiempo completo a sus estudios y concentrarse en ellos sin preocupaciones de tipo económico. En otras palabras, estamos ante una evidencia de que con los apoyos adecuados los estudiantes indígenas alcanzan desempeños académicos similares o superiores a quienes han contado con mayores oportunidades a lo largo de su trayectoria educativa.

Los campos de estudio seleccionados por estos estudiantes de posgrado se relacionan directamente con su propósito de reforzar conocimientos y habilidades relevantes para el análisis y la atención de problemas centrales de los pueblos y regiones indígenas, un atributo de especial relevancia para el programa. Las preferencias del grupo se concentraron en los estudios sobre el campo, el desarrollo, y las ciencias sociales y humanidades.

La tabla 1 presenta las regiones, países e instituciones donde estudiaron.

Tabla 4. Regiones, países e instituciones receptoras

Región	% del total	País	% del total	Universidades receptoras y número de becarios
AMÉRICA LATINA	52.2	Chile	23.91	U. Austral (9), PUC ² (7) U. de Chile (6)
		Costa Rica	14.13	CATIE (13)
		Bolivia	9.78	U. Mayor San Simón (9)
		Ecuador	3.26	FLACSO (3)
		Brasil	1.09	U. Federal Rio Janeiro (1)
EUROPA	43.5	España	39.13	Carlos III Madrid (7), U. A. Barcelona (6), U. Barcelona (6), U. de Salamanca (4), Otras (13)
		Inglaterra	3.26	U. Sussex (1), U. Manchester (1), U. Birmingham (1)
		Holanda	1.09	U. Wageningen (1)
NORTEAMÉRICA	4.3	Estados Unidos	4.35	U. Texas Austin (3), U. California Sta. Barbara (1)
<i>Total</i>	<i>100</i>		<i>100</i>	<i>92</i>

¹ Por información más reciente recabada por el autor de este trabajo sabemos que cuatro de estos doctorantes se titularon en el transcurso de 2013 y 2014. Se desconoce el estado de titulación de los demás ex becarios.

² Pontificia Universidad Católica de Chile.

Poco más de la mitad de estudiantes se ubicaron en América Latina y otro porcentaje alto en Europa, fundamentalmente en España. Las causas de esta distribución geográfica son múltiples. El lugar dominante de los países hispanohablantes obedeció en buena medida a la baja proporción de estudiantes competentes en lenguas extranjeras. Sólo una minoría (4.35%) se dirigió a Estados Unidos y al Reino Unido (3.26%), dos países que tradicionalmente captan gran cantidad de estudiantes mexicanos. Las ligas históricas y culturales con los países hispanoamericanos y con España favorecieron también su posición preponderante. Los mayores niveles de vida y seguridad de Chile y Costa Rica fueron ventajas comparativas frente a otros países de América Latina. España tiene además el atractivo de estar en Europa, uno de los polos culturales, políticos, y turísticos dominantes de la actualidad.

Los países que figuran en la tabla cuentan además con programas de posgrado de calidad reconocida, además de ser afines con las preferencias disciplinarias y propósitos profesionales de los encuestados. Para la toma de decisión de los becarios también fue importante la información recabada por el personal del IFP México sobre varios programas de posgrado en el extranjero y las referencias obtenidas de las instituciones socias del IFP en otros países (por ejemplo, la Fundación Equitas en Chile) sobre, por ejemplo, programas locales de los que se sabía poco. Además, las experiencias y opiniones de los becarios que iban egresando proveyeron información estratégica para depurar la amplia lista de programas con la que se trabajó en los primeros años, lo que redundó en beneficio de los becarios de generaciones posteriores. De manera gradual se fortaleció su ubicación en programas de América Latina y disminuyó la preferencia por España. Algo similar sucedió en México, donde los estudiantes se enrolaron progresivamente en los posgrados con resultados más satisfactorios para los colegas que les precedieron.

En total fueron 30 las universidades destino del grupo que se examina. En el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE, Costa Rica) y en la Universidad Austral (Chile) estudió buena parte de quienes deseaban especializarse en manejo de recursos naturales y desarrollo rural; la maestría en Educación Intercultural y Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) acogió a un nutrido grupo interesado en esa vertiente de la educación, todos con experiencia docente en escuelas indígenas de nuestro país; la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) dio acomodo a posgraduados interesados en el área de comunicación social, ciencias agrícolas y proyectos urbanos; en la Universidad de Chile estudiaron becarios con interés en gestión y políticas públicas, educación, psicología comunitaria, y estudios de género; en FLACSO (Ecuador) cursaron su maestría tres mujeres orientadas hacia la antropología cultural y estudios de género; en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil) hizo su maestría un antropólogo mixte estudioso de la cultura y música indígenas; la Universidad de Texas en Austin fue el destino elegido por dos lingüistas y una estudiosa de temas latinoamericanos; otro lingüista se doctoró en la Universidad de California en Santa Bárbara.

En España las universidades Carlos III de Madrid, de Barcelona, la Autónoma de Barcelona, la de Salamanca y 10 más que por motivos de espacio no enumeramos aquí, dieron acomodo a posgraduados en Derechos fundamentales, Lingüística, Antropología, Innovación educativa, Gestión cultural, Desarrollo sustentable, y Género, entre otras especialidades. En Inglaterra estudiaron dos antropólogos (U. Sussex y U. Manchester) y un biólogo (U. Birmingham). Por último, en Holanda cursó su maestría en Desarrollo rural y cambio social un sociólogo mixteco.

Las experiencias académicas

En esta sección se sintetizan los resultados del análisis de las experiencias académicas de los posgraduados. Se ponderaron sus motivos y expectativas para decidir estudiar en el extranjero y su evaluación personal de los resultados obtenidos a raíz de su estancia académica fuera del país. Al evaluar sus opiniones debe tenerse en cuenta que sus antecedentes académicos y trabajo práctico concernientes con el cambio social, sumados a la reflexión colectiva sobre el binomio educación-acción estimulada por el programa que los becó, influyeron para que entre estos indígenas surgieran o se reforzaran coincidencias en sus propósitos y expectativas académicas, y también para que compartieran ciertos parámetros de evaluación sobre la calidad y pertinencia del posgrado que cursaron.

Como se dijo antes, un motivo compartido por estos estudiantes fue reforzar aptitudes relevantes para la realización de trabajos de beneficio y desarrollo social, particularmente de sus grupos de pertenencia y regiones de origen. Entre las motivaciones para estudiar en el extranjero, destacan el deseo de ampliar sus conocimientos y horizontes explicativos y entrar en contacto con otras formas de entender y atender problemas similares a los presentes en los espacios y grupos con los que venían trabajando. Resalta la baja frecuencia de respuesta obtenida en relación con situaciones de manejo difícil del entorno sociocultural de la universidad. La relación con los profesores (17%) y el ambiente de la comunidad universitaria (16%) fueron las dificultades iniciales de adaptación más citadas.

Para aproximarnos a los beneficios de haber estudiado en el extranjero, analizamos la percepción de los posgraduados en dos categorías: efectos a nivel personal y profesional. En el primer nivel, nueve de cada diez resaltan haber compartido experiencias y conocimientos con personas de otros países; 68% también destaca la oportunidad de haber conocido otras costumbres y formas de pensar. Entre quienes ya habían regresado a México, 46% reportó tener mayor seguridad al desenvolverse en su entorno social (quizá el porcentaje restante tenía suficiente confianza en sí mismo antes del posgrado), proporción que se incrementa a casi dos de cada tres tratándose del ámbito profesional. También se anotan beneficios como haber reforzado la identidad y cultura propias, ver la problemática nacional de manera distinta, y valorar las oportunidades que hay en el país.

Llama la atención que sólo uno de cada dos posgraduados considera como fruto relevante haber podido compartir en su comunidad la experiencia personal vivida en el extranjero. La encuesta no permite dilucidar las razones de esta situación, que pueden ser varias. Quizá refleje el hecho que la familia (nuclear y extendida) es el ámbito social inmediato y más receptivo para dialogar sobre este tipo de vivencias. También puede deberse a las reticencias y reservas provocadas por el retorno del miembro “educado” y venido de fuera del país.³ Otra posibilidad es que el espacio de reinserción de algunos posgraduados no fuera su comunidad de origen sino, como sucedió en varios casos, en otras zonas y grupos indígenas y marginados.

En cuanto a la valoración que los encuestados hacen de su posgrado, nueve de cada diez manifestó estar muy satisfechos con el programa cursado. Entre los aspectos de mayor puntuación están la ampliación de conocimientos en su área de interés y haber adquirido mayor confianza en sus capacidades. Sin embargo, ciertos becarios lamentaron de su programa la falta de trabajo práctico y contacto directo con los grupos sociales y espacios estudiados.

³ Experiencias de este tipo y resistencias más amplias fueron expresadas por varias becarias en espacios y reuniones de trabajo del IFP México, para quienes su condición de género y educación universitaria han reportado dificultades en diferentes momentos y espacios

Sobre el ámbito de aplicación de sus estudios entre quienes ya se habían graduado, nueve de cada diez señalaron que las habilidades y conocimientos adquiridos se relacionan con las actividades que realizan y con proyectos dirigidos a grupos en desventaja. Respecto de los beneficios profesionales, 98% consideran que el posgrado fue útil. Los frutos específicos mencionados con más frecuencia son la posibilidad de emprender nuevos proyectos profesionales (60%), mejoras en su desempeño laboral (57%), crecimiento de su red de contactos (49%), y acceso a nuevas oportunidades de desarrollo académico (47%). A cambio, sólo uno de cada tres reportó haber accedido a puestos de trabajo de mayor rango y haber obtenido mayores ingresos. Cada uno de los aspectos anteriores amerita un análisis y discusión amplias, sin embargo tal tratamiento escapa a los límites de esta ponencia. En relación con la reinserción profesional, baste de momento anotar que estos profesionistas indígenas no escapan a la tensión de no ver cumplidas ciertas expectativas de mejora individual pese a haber alcanzado el mayor de los niveles educativos. Sin embargo, su inquietud está fuertemente matizada por sus ya referidas metas personales y profesionales de realizar labores de beneficio colectivo e impacto social.

Consideraciones finales

Uno de los propósitos centrales de esta ponencia ha sido llamar la atención sobre los beneficios de la movilidad internacional de estudiantes indígenas. Pese a las acciones y programas realizados en el campo de la educación superior indígena en los últimos quince años por el gobierno mexicano, distintas universidades nacionales, y organismos internacionales –uno de cuyos resultados ha sido el aumento del número de estudiantes universitarios de esta procedencia social-, su movilidad hacia países extranjeros ha sido un aspecto desatendido. Al igual que sucede en el resto de los países latinoamericanos, la movilidad internacional es uno de los espacios del sistema educativo de México donde la inequidad social continúa fuertemente enraizada, beneficiando a las capas sociales superiores, con mejores recursos y más preparadas.

Nos referimos también a la necesidad de estudiar las escasas intervenciones realizadas a la fecha para modificar esta situación y analizar sus resultados. Guiados por este segundo objetivo, presentamos información sobre mujeres y hombres indígenas que se graduaron en el extranjero con apoyo del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford y el CIESAS, el primer programa en atender de manera sistemática y durante más de una década la internacionalización de estudiantes indígenas. Su análisis ofrece una primera y útil aproximación al conocimiento de los frutos de la movilidad internacional y para mejorar la atención y condiciones de salida de futuras generaciones de estos estudiantes.

Pese a los diferentes retos y dificultades vividos, las experiencias académicas examinadas fueron en su gran mayoría positivas, aunque a la vez complejas y variadas. Los beneficios obtenidos por estos profesionistas indígenas tocan aspectos relevantes de su formación académica, profesional, y de su vida personal. Información adicional examinada en el estudio del que se desprende esta ponencia (que aquí no abordamos por motivos de espacio) muestra que dado el compromiso social de quienes fueron becados por el IFP México, tales beneficios rebasaron la dimensión individual, favoreciendo a diferentes colectivos, principalmente comunidades indígenas y otros grupos sociales marginados. Sería importante actualizar la información sobre los trayectos profesionales de estos posgraduados y confirmar si el impacto social de su formación y experiencia internacional mantiene la orientación reflejada en la encuesta de 2012.

Ações Afirmativas na educação superior no Brasil: desafios políticos

1. A luta por políticas de Ação Afirmativa em educação no Brasil

A educação tem sido um campo de luta dos movimentos sociais no Brasil, em especial a partir do início do século XX. O movimento negro atribuiu à educação papel estratégico para a afirmação cultural, o reconhecimento histórico, a superação de desigualdades e do preconceito e para a ampliação das possibilidades de mobilidade e ascensão social. A Conferência de Durban em 2001 na África do Sul é reconhecida como um marco desta luta no século XXI¹. Entre os fatos relevantes do período recente é preciso registrar a lei 10.639/2003 e sua regulamentação pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, expressas no Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/CP n.1/2004², documentos históricos sobre o papel das culturas africanas na formação brasileira e sua relevância para a luta anti-racista.

Para os movimentos indígenas as conquistas gravadas na Constituição de 1988 são um marco, uma vez que definem o direito à educação própria e o uso da língua materna para os processos de aprendizagem³. Em 2008 foi aprovada a lei 11.645 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) exatamente no mesmo artigo que anteriormente a lei 10.639/2003 havia alterado, dando assim uma nova redação que incorpora tanto as tradições africanas como as culturas indígenas como temas obrigatórios da educação básica brasileira⁴.

Ao lado dos movimentos sociais, intelectuais, partidos políticos e iniciativas acadêmicas, o apoio de organismos internacionais tem sido importante para que avance na agenda brasileira o enfrentamento da exclusão, do racismo e do preconceito, em particular na educação. A Fundação Ford⁵ apoiou estudos e estimulou a criação de programas inovadores para acesso à pós-graduação de grupos tradicionalmente excluídos com resultados expressivos. Organismos como a UNICEF⁶ e a UNESCO⁷ abraçaram a luta anti-racista, contribuindo com a proposição de políticas e a produção de materiais para todos os níveis educacionais.

Na primeira década do século XXI, Universidades Estaduais e posteriormente Federais adotaram iniciativas para superar os processos de exclusão então hegemônicos e naturalizados⁸. Universidades confessionais também adotaram processos de inclusão de estudantes de origem popular, notadamente das periferias dos grandes centros e, em alguns casos, de estudantes indígenas. A luta ganha impulso com a proposição pelo Governo do presidente Lula do programa PROUNI que prevê bolsas gratuitas (integrais e parciais) em instituições privadas. Parte das bolsas são destinadas “à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros”, cujo percentual “deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos

¹SANTOS, 2015.

² Parecer 03/2004 publicado no Diário Oficial da União de 19/05/2004. Resolução 1/2004, de 17 de junho de 2004, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

³ BRASIL: Constituição Federal: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. E também parágrafo 2º do artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

⁴ BRASIL: Lei 11.645/2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁵ Ver Antonio Carlos Sousa Lima (2013) e Fúlvia Rosemberg (2013).

⁶ UNICEF (2009).

⁷ UNESCO (2010).

⁸ O site do GEMAA traz a linha do tempo da adoção dessas medidas: <http://gema.iesp.uerj.br/>

autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”⁹.

Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal, questionado sobre a adoção de políticas de ação afirmativa decide, em histórica votação, pela legalidade de legitimidade das medidas. É nesse ambiente jurídico favorável que o Congresso brasileiro aprova, em agosto, a lei 12.711/2012 que reserva de 50% das vagas das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica para estudantes de redes públicas. A lei determina que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”¹⁰. Naquele momento, mais de 70% das Universidades Públicas – federais e estaduais – já haviam adotado alguma forma de ação afirmativa¹¹.

A lei federal, porém, incide sobre parcela do conjunto de matrículas da educação superior. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2014¹² o Brasil contava com 7,828 milhões de matrículas, sendo 1,961 milhão (25%) em instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e 5,867 milhões (75%) em instituições privadas. No conjunto das públicas, são federais 1,18 milhão de matrículas, o que corresponde a 15% do total de matrículas na educação brasileira em 2014. A lei 12.711 incide apenas sobre as instituições federais, portanto 7,5% do total das matrículas de educação superior do país estão reservadas para o ingresso de estudantes de escolas públicas, sendo a metade (aproximadamente 3,8%) para pretos, pardos e indígenas. As instituições estaduais detêm 7,86% do total das matrículas e parte delas também adota reservas, nunca superiores a 50 % das vagas, com regras distintas, mas critérios similares à lei federal para a participação de estudantes afrodescendentes e indígenas, além de outros grupos. As bolsas do PROUNI correspondem a menos de 10% das matrículas do setor privado (aproximadamente 500 mil bolsas ativas em 2014) e cerca de 50% delas vêm sendo ocupadas por estudantes afrodescendentes.

2. Limites da lei: racismo, pobreza e limitações à incorporação dos estudantes indígenas.

Na prática, as vagas em educação superior no Brasil reservadas legalmente para estudantes de escolas públicas é de aproximadamente 21,4% sobre o total das matrículas, assim distribuídas: 7,5% estão em instituições federais, 3,9% em instituições estaduais e em torno de 10% em instituições privadas, por meio do PROUNI. Se considerarmos que a reserva para afrodescendentes e indígenas em instituições públicas é a metade das vagas disponíveis, ao somar federais (3,8%) e estaduais (até 2%) conclui-se que menos de 6% do total das matrículas em educação superior estão reservadas para esses grupos em instituições públicas e 5% em instituições privadas (corresponde aos 50% do PROUNI). Assim, as vagas reservadas a estudantes afrodescendentes e indígenas é inferior a 11% das matrículas em educação superior no Brasil, embora a conta não considere aspectos de abandono e evasão. Juntos, esses grupos representam mais de 51% da população brasileira.

Apesar dessas limitações, a legislação de política afirmativa tem representado conquistas importantes, levando-se em conta que havia forte e militante resistência de parte da

⁹ BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005: artigo 7º, inciso II e parágrafo 1º.

¹⁰ BRASIL, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, artigo 3º.

¹¹ Confira os estudos do GEMAA para o ciclo temporal da adoção de políticas de AA pelas Universidades Públicas.

¹² INEP. Principais Resultados - Censo da Educação Superior 2014.

sociedade, vocalizada e estimulada pelos veículos de comunicação, que expressavam pontos de vista das elites mais tradicionais e conservadoras do país. No entanto, para muitos militantes e estudiosos das políticas de ação afirmativa, a lei federal traz algumas inconsistências:

a) Ao definir como condição necessária ser estudante de escola pública, a lei focaliza os 87% de estudantes do ensino médio que frequentam escolas públicas, que pouco sucesso tinham até então para superar as barreiras dos processos seletivos das Universidades Públicas¹³. No entanto, ao acrescentar a exigência de níveis máximos de renda para parte das vagas¹⁴ a lei cria uma exigência adicional para introduzir o que se chamou de “cota social”, ignorando que frequência à escola pública, no Brasil, já é um indicador de renda. Com isso, a lei acaba por submeter o critério racial ao critério social. Em outras palavras, a lei dá a entender que o preconceito racial está subordinado ao preconceito contra os pobres e prioriza a vinculação social ao enfrentamento do racismo.

b) Ao determinar que o percentual de reserva de vagas leve em conta “em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”, a lei determina a soma de pretos, pardos e indígenas para a criação de um indicador único. Ora, a população indígena compõe 0,44% da população brasileira, variando entre 0,1% na região sudeste do país a 1,9% na região Amazônica. Enquanto isso a proporção de pretos e pardos é superior a 51%, variando entre 21% na região sul e 74% na região norte. Portanto, a questão indígena não será adequadamente tratada do ponto de vista demográfico, mas sim do ponto de vista do reconhecimento da diversidade: os quase 900 mil indígenas registrados pelo Censo de 2010 falam mais de 270 línguas e integram mais de 300 etnias¹⁵. A política para garantir o acesso de estudantes indígenas à educação superior deve levar em conta a territorialidade, a língua e a diversidade cultural, reconhecendo que cada povo tem suas demandas específicas e deve ter seus direitos garantidos¹⁶.

Os limites da lei não impedem que haja importantes avanços, em todas as regiões e em todas as instituições, no acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas nas melhores instituições de educação superior do país, que são federais. O ingresso tem provocado uma quebra de paradigmas e, ao mesmo tempo, faz emergir faces do racismo de grupos socialmente privilegiados que até então detinham reserva de vagas na Universidade Pública como um direito. Na luta política que ainda envolve as ações afirmativas, o que era privilégio de classe é apontado pela mídia como mérito. O que se conquistou legalmente como direito é apresentado como privilégio. Em meio a esse confronto de narrativas, como tem-se dado a realização da política de ação afirmativa no cotidiano das instituições?

A FLACSO-Brasil tem desenvolvido o projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior¹⁷, que conta com financiamento da Fundação Ford e o apoio do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. Entre outras atividades, o projeto tem realizado Fóruns de Ação Afirmativa em diversos estados da Federação, com a participação de gestores

¹³ Ver estudo de Dilvo Ristoff nos Cadernos do GEA n.4.

¹⁴ BRASIL, Lei 12.711/2012, parágrafo único do artigo 1º: “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita.”

¹⁵ Ver artigo de Gersem Luciano Baniwa (2013) sobre os limites da lei 12.711 para os povos indígenas.

¹⁶ BRASIL, Ministério da Educação, artigo 10º, parágrafo 2º da Portaria normativa 18, de 11/10/2012: “Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas”.

¹⁷ Ver: www.flacso.org.br/gea.

das instituições públicas (Universidades e Institutos federais e estaduais), representantes estudantis e de movimentos sociais (movimento negro e indígena, de mulheres, de juventudes, do campo, de pessoas com deficiência, entre outros), pesquisadores de ação afirmativa e a rede pública de ensino médio.

3. *Os Fóruns de Ação Afirmativa: o que estamos aprendendo*

Os processos de inclusão e democratização da educação superior trazem novos desafios não apenas para as instituições, mas também para as redes públicas de ensino médio, os movimentos sociais, os pesquisadores e os próprios estudantes, em especial para os que frequentam as redes públicas e se tornaram sujeitos de direito pelas políticas de ação afirmativa. Os Fóruns de Ações Afirmativas têm o objetivo de promover o diálogo entre esses atores políticos e se constituir em espaço para trocar informações e experiências, expressar expectativas e construir consensos sobre a importância e o impacto dessas políticas, tanto nas IES quanto nas redes de ensino médio, nas comunidades de origem dos estudantes beneficiados e nos movimentos sociais.

Ao longo de dois anos (2014 e 2015) a FLACSO-Brasil realizou 8 Fóruns Estaduais coordenados pelo GEA, sempre em parceria com instituições locais e em diálogo com os movimentos sociais¹⁸. É possível identificar um conjunto de questões que demandam respostas políticas e institucionais dos distintos atores envolvidos.

a. Conexão com o ensino médio.

A legislação federal e as legislações estaduais reservam vagas para estudantes que tenham cursado ao menos o ensino médio em escolas públicas, em geral sem distinguir se foram escolas federais ou estaduais. No entanto, em todos os Fóruns realizados não foram identificadas políticas ou mesmo iniciativas regulares que levassem aos estudantes, professores, coordenadores e diretores de colégios do ensino médio da rede pública as informações sobre os direitos adquiridos com a nova legislação de cotas nas instituições federais e outras iniciativas adotadas pelas instituições estaduais. A falta de conexão institucional entre as Universidades e Institutos Públicos e as redes públicas de ensino médio mantém desconhecimento sobre o cotidiano dos estudantes que vão ingressar nas Instituições Públicas, o que tende a fortalecer preconceitos sobre a capacidade dos recém-chegados, agravados pela falta de acolhimento.

b. Acolhimento: apoio material, acadêmico e políticas de reconhecimento.

Os cotistas, ou qualquer estudante de origem popular, tendem a enfrentar estigmas e preconceitos quanto às suas habilidades, capacidades e condições para lidar com o cotidiano da vida universitária. Esses preconceitos se acentuam nos ambientes acadêmicos mais tradicionais cujos códigos implícitos excluem de antemão essa geração de jovens que é a primeira da família a chegar à Universidade Pública. Há duas atitudes antagônicas e igualmente deletérias do ponto de vista da política: ou o desprezo revestido de superioridade ou o paternalismo, que reduz os estudantes ao estereótipo de “carente”. Essas visões equivocadas tendem a reduzir os desafios de receber esse novo perfil às dimensões materiais: restaurante universitário, biblioteca e outros recursos para os estudos, transporte, moradia. Essas atitudes ignoram as trajetórias desses estudantes, seus saberes e capacidades.

Os Fóruns têm permitido identificar o que os estudantes formulam como “acolhimento”. O acolhimento desejado combina as dimensões materiais citadas, o apoio

¹⁸ Os Fóruns foram realizados nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Amazonas, Paraná, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Rondônia. No site do GEA há informações sobre cada um deles.

acadêmico (língua estrangeira é uma demanda permanente) e, fundamental, políticas de reconhecimento. O acolhimento é o movimento que a instituição promove para explicitar aos recém-chegados as regras do jogo acadêmico, acompanhar sua adaptação ao novo ambiente e ao mesmo tempo, reconhecer que estes sujeitos trazem mais do que carências ou fragilidades, insuficiência acadêmica ou falta de preparo em uma determinada disciplina. Estudantes de escola pública, de diversos estratos de renda, pardos, negros, indígenas, do campo ou das periferias, são pessoas que superaram obstáculos arraigados para atender às exigências de ingresso numa universidade pública, com ou sem cota¹⁹. Surpreende como a universidade custa a reconhecer nesses jovens as características de um bom pesquisador: interesse, persistência, determinação, solidariedade, capacidade de enfrentar e superar desafios, entre muitas outras. Se os jovens recém-chegados têm muito que aprender com a Universidade, a recíproca é igualmente verdadeira. E uma das providências é a questão seguinte.

c. Política anti-racista

Certa vez em debate com estudantes em um Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) sobre as políticas de ação afirmativa, uma jovem levantou a seguinte questão: “sou cotista, devo ser militante?”. A questão suscitou amplo debate, alguns defendendo a ideia de que a luta pelas ações afirmativas foi para que as pessoas alcançassem condições de igualdade, portanto ninguém deveria ser obrigado a adotar qualquer posição. Para outros, a vida é militância, consciente ou inconsciente, e a mesma torna-se mais necessária quando a injustiça prevalece, e davam exemplos do que viviam nas instituições, em que o racismo e os preconceitos ainda pesavam sobre os jovens recém chegados. Anos mais tarde, em outro debate, foi apresentada uma resposta mais clara: as pessoas podem escolher seus compromissos, mas as instituições têm que cumprir a lei e, nesse sentido, serem militantes. São muitos os casos de racismo e de exclusão, mas poucas as instituições que adotam ouvidorias focalizadas na agenda anti-racista. Na prática, as instituições públicas de educação que acolhem estudantes cotistas não mantêm políticas e iniciativas regulares para combater o racismo institucional, informar a comunidade sobre os processos que adotam e deixar claro para todos o direito conquistado pela política de cotas. O tema adquire relevância especial quando se trata de estudantes indígenas.

d. A questão indígena

A inclusão de estudantes indígenas traz desafios bastante complexos e distintos daqueles que a inclusão da população de pretos e pardos impõe às Instituições de educação superior. Há ao menos três dimensões que devem ser consideradas:

- os processos seletivos e a auto-identificação: o direito dos povos indígenas à educação própria e ao uso da língua materna implica que os processos seletivos levem em conta o bilinguismo. Os processos seletivos adotados pelas Universidades Estaduais do Paraná, por exemplo, buscam reconhecer a oralidade dos povos indígenas como uma habilidade a ser considerada nos processos seletivos. A auto-identificação, argumentam lideranças indígenas, deve corresponder a um compromisso com as comunidades de origem, de tal modo que o estudante mantenha vínculos com seu grupo étnico.

- o reconhecimento das cosmologias indígenas e o compromisso com a interculturalidade: se há tensões entre as culturas afro-brasileiras e os saberes acadêmicos tradicionais, maior ainda entre as cosmologias indígenas e o saber universitário que, por ser

¹⁹ Ver a coleção “Caminhadas de universitários de origem popular”. Editada pelo Observatório de Favelas em parceria com a UFRJ. Os livros trazem, cada um, pelo menos 25 narrativas de jovens de origem popular de 33 Universidades Federais sobre seus trajetos, do ensino médio à universidade, ver: <http://of.org.br/categoria/acervo/publicacoes/>

hegemônico, tende a ser excludente com outras formas de conhecimento. É impossível a inclusão dos estudantes indígenas sem que a instituição inclua o tema da interculturalidade em sua agenda de ensino, pesquisa e extensão²⁰.

- políticas de permanência que reconheçam as diferenças culturais: se parte da população de baixa renda demanda apoio material, acadêmico e políticas de reconhecimento, essas exigências são distintas e específicas para os povos indígenas. As relações familiares, o compromisso político com as comunidades de origem, o vínculo com as práticas culturais e religiosas impõem às Instituições iniciativas que contribuam para o acolhimento dos estudantes e também para o enriquecimento do ambiente universitário pela valorização das novas cosmologias e epistemologias que são particulares desses povos.

4. Monitoramento e Avaliação das políticas de AA

Os conjuntos de desafios apresentados são parte do que estamos aprendendo a partir dos Fóruns. A lei 12.711 propôs a criação de comissão formada pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com a responsabilidade de acompanhamento e avaliação da política. Além do poder público federal, a sociedade civil e os movimentos sociais que participaram na longa luta pela aprovação da Lei de Cotas no Congresso Nacional foram convocadas pelo MEC e a SEPPIR em 2012, onde foi acertado a instituição da Comissão de Acompanhamento da Lei de Cotas, como ocorre com o PROUNI. Nesse sentido, o MEC, em parceria com a SEPPIR, publicou em julho de 2014 a portaria interministerial n. 7 que institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil encarregada de “elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas”²¹.

Já foram realizados dois encontros da Comissão Consultiva (setembro de 2014 e julho de 2015) para tratar das tarefas atribuídas pela portaria que a constituiu. Por ocasião da reunião de julho de 2015, o Ministério da Educação apresentou um balanço da lei de cotas, levando-se em conta os dados do Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC), por meio do qual são preenchidas as vagas nas instituições federais pelos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os dados mais recentes disponíveis referem-se ao ano de 2015 e, em resumo, informam:

- O SISU envolve 128 Instituições de Educação Superior, 5.631 cursos, 205.514 vagas, 2,7 milhões de inscritos;
- A lei das cotas tem significativo impacto nos cursos de alta demanda, tendo pouco impacto em cursos de baixa demanda;
- Nas Universidades e Institutos Federais, as vagas para estudantes das escolas públicas cresceram de 33% em 2013 para 43% em 2014 e para 47% em 2015;
- 67% das Universidades e Institutos federais já atingiram em 2015 a meta da Lei das Cotas prevista para 2016 (50% das vagas reservadas);
- A relação candidato/vaga é um pouco mais alta entre os cotistas (27,99 por vaga) do que na ampla concorrência (25,66 por vaga).

5. Desafios políticos

A grandeza do processo de inclusão e democratização do acesso, permanência e conclusão dos cursos de educação superior por estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas, jovens do campo e das periferias urbanas é evidente pelos dados apresentados. No

²⁰ URQUIZA e NASCIMENTO, 2013.

²¹ Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, Portaria interministerial nº 7, de 17 de julho de 2014.

entanto, as mesmas resistências que, em nome de uma “qualidade” que não incluía nem justiça nem equidade em seus critérios, rejeitaram e rejeitam as ações afirmativas, essas resistências continuam ativas, quer na mídia, quer na sociedade e, em especial, nas próprias instituições.

Na reunião realizada em julho de 2015, a FLACSO Brasil apresentou a proposta de criação do Observatório da Lei de Cotas como instrumento para monitorar anualmente e contribuir com a avaliação da lei, prevista para o ano de 2022, quando a lei completa dez anos. O acompanhamento da implantação da lei e dos processos de inclusão deve ser composto não apenas pela divulgação anual de resultados, mas por meio da participação ativa das comunidades envolvidas: as redes públicas de ensino médio, os movimentos sociais, pesquisadores e militantes em parceria com os gestores das instituições, o MEC, a SEPPIR, a FUNAI e a Comissão Consultiva da sociedade civil.

Para garantir que os desafios e limitações não recaiam sobre a juventude pobre e combativa que pela primeira vez alcança as universidades, é preciso que o monitoramento e a avaliação ultrapassem os números e vejam os processos sociais e institucionais em curso. Sem informação detalhada e sem a participação dos sujeitos de direito e dos movimentos sociais, corremos o risco de manter no interior das instituições os processos de exclusão que durante séculos naturalizaram a desigualdade no acesso à educação superior no Brasil.

Bibliografia:

BANIWA, Gersem. *A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. *Revista Fórum* 119: (encarte CLACSO nº 34, janeiro de 2013), página 18.

BRASIL: Lei 10.639/2003, Lei 11.096/2005, Lei 11.645/2008, Lei 12.711/2012.

INEP. *Principais Resultados - Censo da Educação Superior 2014*. Brasília.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e BARROSO, Maria Macedo. *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008* –Rio de Janeiro : E-papers, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria interministerial nº 7, de 17 de julho de 2014.

RISTOFF, Dilvo. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009)*. Cadernos do GEA n. 4 (jul/dez 2013). Rio de Janeiro, FLACSO; GEA; UERJ, LPP.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SANTOS, Adilson Pereira dos: *Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP*. Coleção estudos afirmativos, 5. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2015.

UNESCO e Ministério da Educação: *História Geral da África*. 8 volumes, Brasília, 2010.

UNICEF. *O Direito de aprender*. Brasília, 2009.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera e NASCIMENTO, Adir Casaro. *Rede de Saberes: Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*. LPP/UERJ e FLACSO-Brasil. Rio de Janeiro, 2013.

Sites:

FLACSO: www.flacso.org.br/gea

GEMAA: <http://gema.iesp.uerj.br/>

INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

9-Afrocolombianos/as y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres y hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali - Colombia (2004 – 2016). Anny Ocoró Loango – CONICET UNTREF – Argentina

Afrocolombianos/as y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres y hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali – Colombia (2004 – 2016)¹

A fines del siglo XX y comienzos del XXI en toda América Latina se intensificaron las demandas de movimientos indígenas y afrodescendientes reclamando el reconocimiento cultural y el acceso a derechos económicos, sociales y culturales. Ambos grupos han enfrentado una realidad de discriminación, racismo estructural y desigualdad socioeconómica² y buscan romper con los discursos que les asignan un lugar subalterno dentro de la historia de las sociedades de las que forman parte, niegan sus aportes a la historia y a la vida económica y cultural y les invisibilizan en el presente.

En la actualidad, se estima que existen más de 150 millones de afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe, concentrados mayoritariamente en Colombia y Brasil. Si bien los afrodescendientes representan el 30% del total de la población en América Latina y el Caribe, estas cifras son aproximadas ya que no todos los países de la región cuentan con mediciones étnicas dentro de sus datos estadísticos. En realidad, sólo en los últimos años los países han sistematizado con cierta regularidad datos sobre esta población, mediante las encuestas de hogares y los censos, aunque la experiencia de visibilizar ha sido más esquiva en el caso de los afrodescendientes que de los pueblos indígenas (Cepal, 2009).

A partir de la Constitución Política de 1991, Colombia se reconoce como una nación pluriétnica y multicultural, incluyendo oficialmente a los afrocolombianos como grupo étnico. Colombia es uno de los países que mayores avances en términos políticos y legislativos ha logrado respecto del reconocimiento de la población afrodescendiente. A través de la Ley 70 se otorgó derechos específicos a las comunidades negras del Pacífico colombiano. Esta misma ley facultó mediante el artículo 39, la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los niveles de educación básica y media del Currículo Educativo Nacional³.

Sin embargo, éstas, como otras políticas de diversidad y multiculturalismo, en América Latina, así como los discursos antirracistas y a favor del pluralismo racial, no han alterado significativamente las condiciones de exclusión y los efectos del racismo en estos grupos. Resulta evidente que *“las inequidades que afectan a los pueblos indígenas, como también a los afrodescendientes, aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas”* (Mato, 2014:11).

I. Acciones afirmativas o políticas de cuotas en un contexto de inequidad y racismo estructural en la educación superior en Cali

Hoy día en Colombia la población negra conforma un importante grupo poblacional. Según el Censo Nacional del año 2005, la población afrodescendiente es el 10,62 % del total del país. Sin embargo, en otras fuentes utilizadas por las organizaciones sociales, además de la medición de Afroamérica (2009) y del informe del relator de la ONU (2004), los afrodescendientes representan entre un 26 % y 26,83 %, respectivamente. De acuerdo con el Censo del 72,7 % de los afrocolombianos viven en centros urbanos. Este porcentaje es cercano al de la población mestiza urbana que registra un 78,8 %. Esta población está localizada tanto en las grandes ciudades del país, en ciudades

¹ Esta ponencia es parte del trabajo de investigación en curso “Configuraciones de las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes. Un estudio comparativo del acceso, permanencia y exitosa graduación de la población negra en tres universidades colombianas y aprendizajes potencialmente útiles para Argentina”, que desarrollo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en el marco de la beca de estudios posdoctorales del CONICET (2016 – 2018), bajo la dirección del Doctor Daniel Mato. En la misma se presentaran análisis preliminares del caso específico de Cali – Colombia a través de la Universidad del Valle.

² El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 2010, señala que en el continente americano existe una notoria desigualdad étnico-racial, reiterando que América Latina es la región más desigual del mundo. De acuerdo con el informe, la desigualdad está caracterizada por tres rasgos: “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica” (PNUD, 2010:19).² En el año 2003, el Banco Mundial también coincidió al señalar que América Latina y el Caribe es una de las regiones con mayor desigualdad del mundo y que ésta se vuelve mayor cuando se abordan factores étnicos raciales.

³ Sin embargo, como afirman Castillo y Rojas (2005), “las leyes sobre etnoeducación han sido producidas en la lógica de excepcionalidad, no como parte integral de la legislación educativa nacional, incluso en casos como el de la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación); en este sentido, las leyes de educación para grupos étnicos y las acciones institucionales en el campo etnoeducativo, se enfrentan a una condición de marginalidad que define los límites y alcances de su acción. Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno educativo con bastante detalle, las leyes de etnoeducación deben ser interpretadas para responder a la pregunta por el qué hacer frente a cada elemento nuevo de la política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas. Esto se hace más evidente en tanto más autoritaria sea la lógica de acción estatal (p.96).

intermedias y en zonas rurales en las que históricamente ha alcanzado mayor concentración (Urrea, 2001)⁴, destacándose Santiago de Cali como la ciudad que posee la mayor concentración de población negra urbana en el país.

Más allá de las variaciones regionales, la sociedad colombiana, al igual que otras sociedades latinoamericanas, se enmarca en jerarquías sociales racializadas, las cuales se materializan en la discriminación socio-racial, la segregación residencial, económica, cultural y social hacia los afrocolombianos (Barbary y Urrea (2003). Esta jerarquía persiste pese a los cambios históricos. La situación de la población afrocolombiana sigue siendo desigual en materia de empleo, acceso a la educación⁵, acceso al trabajo regularizado entre otros⁶.

Para el campo educativo el estudio realizado por Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007), señala que en la ciudad de Cali existen mayores desigualdades educativas entre la población afrocolombiana con respecto a la población no afrocolombiana. En este estudio se destaca un mayor porcentaje de analfabetismo y de inasistencia escolar para esta población en todos los grupos de edad. Esto a su vez, mencionan los autores, tiene fuerte relación con la inserción al mercado laboral a tempranas edades. El estudio concluye contundentemente que:

La población afrocolombiana enfrenta situaciones de mayor vulnerabilidad sociodemográfica que la no afrocolombiana: por ejemplo, son más los hombres afrocolombianos menores de treinta años, los hogares afrocolombianos tienen un mayor tamaño promedio, y para dicha población son mayores las tasas de analfabetismo y su correlato, menores las tasas de asistencia escolar para los diferentes grupos de edad y menor la cobertura de salud. Esto se pone en evidencia a través de los indicadores de educación y salud y del Índice de Condiciones de Vida (ICV), francamente desfavorables a la población afrocolombiana en la cabecera departamental, en el resto del Valle y en todo el país. Los indicadores de pobreza y distribución del ingreso van en la misma dirección, al igual que los de inserción en el mercado laboral: son altas las tasas de participación laboral y de ocupación de hombres y mujeres afrocolombianos, pero en empleos precarios, **y las tasas de desempleo de las mujeres afrocolombianas son más altas, lo que indica una doble discriminación: por género y por color de piel** (énfasis nuestro, p. 706-707).

En esta misma dirección Viáfara (2015) demuestra, en un estudio comparativo entre Brasil y Colombia, la fuerte incidencia de la dimensión étnico-racial en el acceso a las oportunidades educativas en Colombia. El autor constata cómo un afrocolombiano tiene menores posibilidades de alcanzar niveles educativos más elevados. Esto señala que las brechas en el campo educativo para la población negra y no negra en ambos países no se explican sólo por el acceso desigual a condiciones económicas o por factores como la pobreza sino que *“se corrobora que el efecto neto de la condición étnico-racial es significativa para ambos países, incluso después de controlar por la educación de los padres, la condición migratoria y el sexo”* (p.169). A esto se suma, según el autor, una serie de *“desventajas acumulativas”* que van reproduciéndose entre los afrodescendientes. Así entonces *“(…) sumado al impedimento inicial de tener un menor logro de estatus socioeconómico familiar (ser más pobres), los jóvenes afrodescendientes van encontrando en el curso de vida barreras adicionales que restringen sus posibilidades de alcanzar altos niveles de educación”* (p.169).

Otros estudios del autor coinciden en señalar la incidencia de la variable racial en los bajos logros educativos y en el estatus ocupacional de la población afrocolombiana, determinada no sólo por el nivel educativo o por los logros

4 Las ciudades que más concentran población afrocolombiana son en orden descendente: Cali, Cartagena, Bogotá, Medellín, Barranquilla, y Pereira. De acuerdo con los datos arrojados por el Censo del año 2005 Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar reúnen al 50% de la población negra y son los tres departamentos con mayor número de habitantes negros de Colombia. Estos tres departamentos más Chocó, Nariño, Cauca, Atlántico y Córdoba representan el 80% del total de la población negra del país.

5 La inequidad en materia educativa también ha sido reconocida y denunciada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (CIDH) y el Movimiento Nacional Cimarrón (2009). Este organismo alerta sobre en alarma la grave situación que vive la población afro en Colombia. De acuerdo con los datos suministrados por el CIDH *“el 10 % de los niños y niñas afrodescendientes de 6 a 10 años no tendrían acceso a la educación, lo que equivale a un porcentaje de inasistencia superior en un 27 % al de los niños y las niñas mestizos. En la educación básica secundaria los niños y niñas afrodescendientes de 11 a 14 años sufrirían una falta de cobertura del 12 %”*. El informe también revela que un 10% de la población afrodescendiente es analfabeta. Este porcentaje de analfabetismo alcanza niveles muchos más llevados en los departamentos de Nariño (22,23 %), Chocó (18,24 %) y Cauca (12,02 %). El informe también reporta que el 27 % de los afrocolombianos con edades entre 15 y 16 años está por fuera de la educación media.

6 El informe de la visita del relator de Naciones Unidas, plantea que el Gobierno reconoce la crítica situación de los afrocolombianos. De acuerdo con el informe ***El 82% de ellos todavía vive sin que se subvenga a las necesidades básicas (abastecimiento de agua, luz eléctrica, saneamiento, etc.); la tasa de analfabetismo de esta población es tres veces superior a la del resto del país (43% en el campo y 20% en la ciudad, en comparación con el 23,4 y el 7,3% para el resto de la población) y de cada 100 jóvenes afrocolombianos apenas 2 tienen acceso a estudios superiores; la tasa de mortalidad infantil es del 151% mientras que el promedio nacional es del 39%; el 76% vive en condiciones de extrema pobreza y el 42% está sin empleo.*** El departamento del Chocó, cuya ciudad más importante, Quibdó, visitó el Relator Especial, es emblemático en este sentido. Como allí se concentra toda la gama de problemas que enfrentan las comunidades afrocolombianas, parece que hubiera quedado olvidado. Del mismo modo, en Cartagena, la bella ciudad turística de las orillas del Caribe, hay muchas villas miseria en que vive la población afrocolombiana. **La misma situación se observa en las calles de Cali y en el inmenso barrio brujo de Agua Blanca en que están sumidas en condiciones sumamente insalubres más de 600.000 personas** (CNU, 2004:12), (énfasis nuestro).

obtenidos sino también por la discriminación (Viáfara, 2006; 2008; 2010). Por último, el trabajo de Viáfara y Urrea (2006) ratifica para tres ciudades de Colombia (Cali, Bogotá y Cartagena) la relación entre el estatus socioeconómico de la población negra y sus menores probabilidades de acceso a niveles educativos superiores.

Referente a la asistencia a la escuela media y la asistencia universitaria el estudio: “*Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades*” (2013), señala que “*la asistencia escolar de la población afro es menor que la de la blanca/mestiza, a veces de forma más marcada (Bogotá, Cali, Cartagena, Barranquilla, Medellín) que en otras (Soacha, Providencia, Popayán). Por otro lado, en algunos casos (Quibdó, Tumaco, Buenaventura y San Andrés), son más los afros que están estudiando*” (p.34). Por otro lado, cuando se mira el acceso a buenas condiciones socioeconómicas marcadas por el acceso a nivel educativo universitario el panorama no es alentador ya que “*así, sin importar la diferencia entre la asistencia a un establecimiento educativo entre ambos grupos raciales en general, al mirar cuántos de ellos asisten a la universidad se puede ver una tendencia clara: para todas las ciudades, exceptuando a Popayán y Bogotá, es mucho mayor el porcentaje de blancos-mestizos que van a la universidad que el de afros*” (p.35).

Cabe mencionar que, aun con las fuertes brechas en el campo educativo, en educación superior se han dado algunos avances significativos ya que se han venido implementando programas de inclusión para indígenas y afrodescendientes. Aunque, como refiere Mato (2014), la mayor parte de los programas han sido puestos en marcha sin atender a estudios previos. Es recientemente en la última década, que se ha comenzado a investigar el desarrollo de este tipo de programas. Como consecuencia de las diversas presiones para favorecer el acceso igualitario de las poblaciones indígenas y afrodescendientes a la educación superior, se han venido implementando en la región distintas políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva. Estas políticas, surgidas originalmente en los Estados Unidos, y necesariamente marcadas por la historia e instituciones de ese país, fueron adoptadas en algunos países de América Latina. No obstante, en muchos casos esto se hizo sin estudios previos que asegurarán las mejores condiciones de adaptación a estos contextos.

Las acciones afirmativas surgieron en la década del sesenta con la finalidad de desarrollar medidas que favorecieran la igualdad de los afroamericanos hasta que estos logaran superar la situación de segregación racial y discriminación a la que estaban sometidos. Para dar cumplimiento a las mismas el Estado crea instrumentos de política pública que permitan igualar el acceso a oportunidades de la población negra. Entre ellos cabe mencionar que en EE.UU, la acción afirmativa no sólo está orientada al campo de la educación básica y superior sino también hacía el acceso al mercado de trabajo, entre otros marcos legislativos que acompañan su puesta en ejercicio.

Tanto las declaraciones finales, como los programas de acción de la Conferencia Preparatoria de Durban realizada en Santiago de Chile del año 2000 y de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban (2001) manifestaron la urgencia de que los Estados diseñen estrategias de lucha contra el racismo y establezcan acciones afirmativas para los afrodescendientes. En América Latina, Brasil es uno de los países de mayor trayectoria en la implementación de acciones afirmativas para la lucha contra la discriminación y el racismo y para la protección de los derechos de los afrodescendientes (Bello y Paixão, 2009). Aunque también se han dado fuertes debates a favor y en contra de las acciones afirmativas que dadas las limitaciones de espacio no vamos a contemplar. Simplemente mencionaremos brevemente que es un tema que genera tensiones. Por un lado, algunas de las posiciones críticas de las medidas de acción afirmativa argumentan que la población está totalmente mezclada y respaldan la persistencia de la democracia racial. Sostienen, por ejemplo, que si se aplicara el criterio de “*una sola gota basta*” del sistema racial estadounidense, las acciones afirmativas no podrían sostenerse ya que prácticamente toda la población entraría en la clasificación de negra (Arocena, 2007). Por otro lado, los defensores plantean que las acciones afirmativas constituyen un avance en la lucha contra el racismo y contribuyen a que los negros e indígenas sean incluidos al igual que sus saberes culturales (Carvalho, 2010).

En Colombia la discusión sobre la implementación de políticas de acción afirmativa es relativamente nueva, aunque la formulación de políticas a favor de la población negra tiene su inicio en la Constitución de 1991 y en particular en la Ley 70 (Viáfara y otros, 2009). Será hacia 2004 con el documento Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) número 3310, cuando por primera vez se menciona el concepto de “*política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana*”. A partir de ese momento empiezan a diseñarse programas de inclusión educativa a través del financiamiento limitado de becas concentradas en el Instituto

Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX). Esta situación irregular que caracteriza el acceso de las poblaciones más vulnerables a la educación superior en Colombia no sólo da cuenta de una restrictiva política de acceso a las universidades sino que también, parafraseando a Castillo y Caicedo (2008) *“expresa la ausencia de política en materia de educación superior para los grupos étnicos”*. La implementación y efectividad de estas políticas en el caso de colombiano, es bastante diferente al de países como Brasil, los Estados Unidos o Sudáfrica.

La discusión sobre las acciones afirmativas para afrodescendientes en Colombia se ha venido nutriendo de variados aportes (Mosquera, Claudia y Rodríguez, Margarita 2009, Álvarez Ossa, 2013, Viáfara, Urrea-Giraldo y Correa 2009, Lozano y Peñaranda, 2007). Sin embargo, hasta el momento el tema de mujeres negras y su participación en las políticas de acción afirmativa ha sido muy poco trabajado. Entendemos que es necesario articular la dimensión de género con la dimensión étnico racial ya que esta constituye un punto fundamental en la lucha de los derechos y de las acciones afirmativas para los afrodescendientes. Existen pocos artículos e investigaciones que abordan las políticas de acción afirmativa con un enfoque diferencial de género. En este sentido nuestra investigación se interesa por aportar al análisis de *las características de las políticas de inclusión en educación superior dirigidas a los afrodescendientes, aplicadas en Colombia en forma diferencial a hombres y mujeres afrodescendientes*.

II. “Si usted empieza a mirar *ahora es un poco más negra la Universidad pero no tanto como debería ser*”

La Universidad del Valle es considerada una de las tres universidades públicas más importantes de Colombia y la principal universidad del suroccidente del país⁷. Fue fundada en el año 1945 en la ciudad de Cali y cuenta con una sede principal localizada en la ciudad de Cali (Campus en Melendez y San Fernando) y nueve sedes regionales: Buenaventura, Buga, Caicedonia, Cartago, Palmira, Santander de Quilichao, Tuluá, Yumbo y Zarzal. De acuerdo con la División de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle, para el segundo semestre de 2014 el total de estudiantes de pregrado matriculados por estrato socioeconómico en Cali se concentraba en los estratos uno y dos⁸. Ambos estratos representan un 71,3 % mientras un 32,4 % se concentra en el estrato tres.

La Universidad del Valle, es pionera en el país en la política de cuotas para población afrodescendiente. En el año 2003 mediante la Resolución 097/03 el Consejo Académico de la universidad aprobó el 4 % del cupo de cada Programa Académico para aspirantes pertenecientes a las Comunidades Negras, según la definición de comunidades negras descrita en el Artículo 2 y en el Artículo 45 de la Ley 70 del 27 de agosto de 1993. Posteriormente el Consejo Académico aprobó la Resolución No. 038 del 13 de mayo de 2010 por la cual la Universidad del Valle resuelve *“Establecer en la Universidad del Valle la exención en el valor de la matrícula básica de los Programas Académicos de Pregrado denominada “Comunidades Negras o Afrocolombianas”*. Cabe aclarar que en ninguna de las resoluciones la universidad se refiere a los cupos como parte de una política de acción afirmativa o de cupos sino que se denomina la *“Condición de Excepción COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS para el ingreso a los Programas Académicos de Pregrado”*.

Estos dos importantes logros o han tenido lugar no sólo por la voluntad política de la Universidad sino fundamentalmente por la presión del movimiento negro de estudiantes que logró articular y construir la discusión teniendo como referente los alcances que se dieron en otros países. El movimiento negro universitario logró insertarse en los órganos de decisión académica de la universidad como lo son el Consejo Académico y el Consejo Superior y logró insertar en la agenda de la Universidad dos demandas concretas 4 % de los cupos y la gratuidad para la población negra. En este sentido, creemos que la forma en que estas políticas han sido implementadas en la Universidad del Valle responde a la presión del movimiento negro universitario y a las alianzas y articulaciones motivadas por el movimiento negro para asegurar su inserción en espacios académicos, en el contexto de visibilidad y reconocimiento de los afrodescendientes logrado a partir de la Construcción de 1991 y de la Conferencia Mundial contra el Racismo (2001).

⁷ De acuerdo con el anuario estadístico 2014 de la Universidad del Valle, en lo que concierne a los estudiantes, incluidos de las Sedes Regionales, la matrícula total para el año 2014 presentó un consolidado de 24.909 estudiantes matriculados en pregrado para el primer semestre, y 23.114 para el segundo.

⁸ Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a los barrios con menores recursos y los estratos 5 y 6 albergan a los sectores con mayores recursos económicos.

III. Análisis preliminar de la población mujeres y hombres negros inscritos y admitidos por la condición de excepción en la Universidad del Valle entre el inicio de la política hasta la actualidad (2004 – 2016)

De acuerdo con los datos facilitados por la Dirección de Registro Académico de la Universidad del Valle, entre el año 2004 y el primer semestre del año 2016 han ingresado a la Universidad del Valle 1617 estudiantes bajo la condición de excepción. De ese total 833 de los ingresados son mujeres y 784 son hombres. En términos porcentuales las mujeres negras alcanzan una representación del 51,5 % frente al 48,5 % de representación de los varones entre el estudiantado negro de la Universidad del Valle entre 2004 y 2016. Aunque el número de mujeres es ligeramente mayor la diferencia entre ambos grupos no es trascendente. Sin embargo el número de inscritos o postulantes si existen diferencias más marcadas ya que el número de mujeres negras que postulan es mayor al número de postulantes varones. En el mismo periodo 3592 mujeres negras se inscribieron mientras que para los varones negros el total de inscritos fue de 2733. Así entonces, para el periodo que va entre el año 2004 y el primer semestre académico del año 2016 se inscribieron 6325 personas bajo la condición de excepción. De ese total el 56,8 % corresponde a mujeres y el 43,2 % a varones. En términos generales, se observa una mayor y más activa participación femenina en la demanda por el acceso a la universidad ya que según los datos son las más propensas a ingresar a la universidad. Por ejemplo en el año 2013 la cantidad de mujeres inscritas fue de 357 contra 237 varones lo que significa una proporción de 3 mujeres por cada 2 varones en la inscripción para el año mencionado.

No obstante, la experiencia de las mujeres racializadas debe ser analizada aun cuando las situaciones parezcan incluyentes y emancipadoras. Si observamos los datos de estudiantes admitidos por la condición de excepción “Comunidad Afro” por género, en el periodo 2011- 2016 podemos ver que del total de inscritos fueron admitidas el 16,1 % mujeres y el 21,5 % de los varones. Es decir que las posibilidades para ingresar al programa son mejores para un varón que para una mujer afrodescendiente. El grafico uno permite ver la evolución de este porcentaje en los últimos seis años. El porcentaje de mujeres admitidas se mantiene por debajo del porcentaje varones y vemos como esa diferencia va disminuyendo hasta que se hacen iguales en el año 2016. Podrías hipotetizar a partir de lo que estos datos y tomando como referente la interseccionalidad entre género, clase y raza una diferencia de oportunidades para hombres y para mujeres negras que accede a este tipo de políticas.

Si volvemos a los cuadros de los valores absolutos vemos que para el período mencionado la cantidad de postulantes (inscritas) mujeres es mayor al de varones. Esta desproporción viene reduciéndose hasta que en el 2016 se equilibra debido a una caída en el número de inscriptas. Debemos mencionar aquí como señala Meneses (2011) en el conjunto de la población total de la Universidad del Valle, la proporción de mujeres es superior a la de varones en todos los planes académicos, excepto en la Facultad de Ingeniería donde la población masculina es destacadamente superior a la femenina (p. 57-58).

Inscritos por la condición de excepción “Comunidad Afro” periodo 2011- 2016 por Género. Tabla I			
Años	Fem.	Masc.	Total
2011	386	292	678
2012	315	188	503
2013	357	237	594
2014	278	224	502
2015	403	303	706
2016	209	252	461
TOTAL	1948	1496	3444

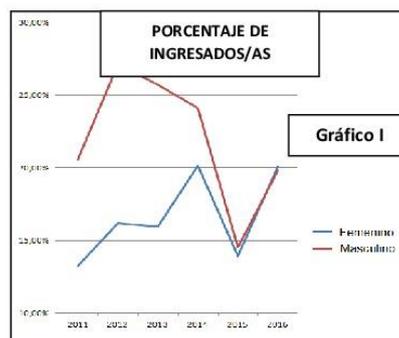
Fuente: elaboración propia con base en el registro de inscritos por la condición de excepción 2004-2016 de la División de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle.

Admitidos por la condición de excepción “Comunidad Afro” periodo 2011- 2016 por Género. Tabla II			
Años	Fem.	Masc.	Total
2011	51	60	111
2012	51	51	102
2013	57	61	118
2014	56	54	110
2015	56	44	100
2016	42	50	92
TOTAL	313	320	633

Fuente: elaboración propia con base en el registro de admitidos por la condición de excepción 2004-2016 de la División de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle.

Porcentaje de admitidos (cada 100 inscriptos).			
Tabla III			
Años	Fem.	Masc.	Total
2011	13,2 %	20,5 %	16,4 %
2012	16,2 %	27,1 %	20,3 %
2013	16,0 %	25,7 %	19,9 %
2014	20,1 %	24,1 %	21,9 %
2015	13,9 %	14,5 %	14,2 %
2016	20,1 %	19,8 %	20,0 %
TOTAL:	16,1 %	21,5 %	18,4 %

Fuente: elaboración propia con base en el registro de admitidos por la condición de excepción 2004 -2016 de la División de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle.

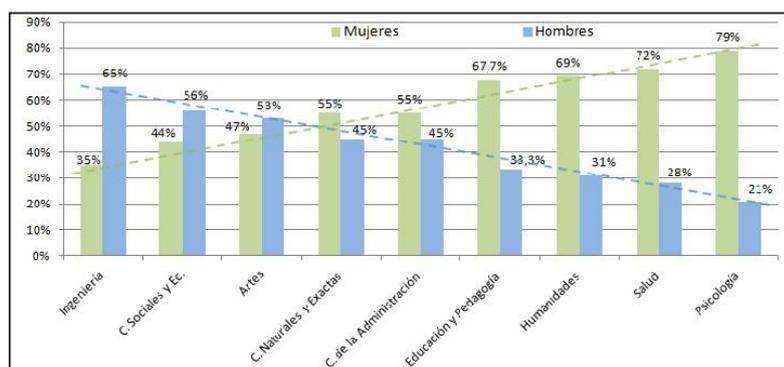


Las carreras de la Facultad de Ingeniería están entre las más elegidas por los estudiantes negros. Hay una demanda sostenida de profesionalización en esta área y una clara preeminencia en esta área con respecto a las restantes carreras desde que inició la política de cuotas hasta la actualidad. Mientras que para el periodo de 2004 a 2016, el 35 % de los estudiantes negros fue admitido en Ingeniería, para las otras carreras el porcentaje ronda entre un 10 y un 11%, salvo en las áreas de ciencias sociales y económicas y artes integradas cuyos valores descienden al 4,76 y 5,07 % respectivamente. Uno de los factores que puede servir para explicar esta preferencia es la idea difundida de la salida laboral inmediata asociada a esta profesión.

Al mismo tiempo Ingeniería es el área donde se presenta la mayor deserción. Así lo señala el estudio de Castillo Sinisterra (2014), para el período 2004-2013. De acuerdo con los datos aportados por esta autora, el índice de deserción de los estudiantes negros en la Facultad de Ingeniería asciende al 55 % superada solamente por Ciencias Naturales y Exactas que tienen un índice de deserción del 64 % de los estudiantes. El mismo estudio señala que los índices de permanencia están concentrados en un 62 % en humanidades un 50 % en psicología y un 49 % en psicología siendo estas las tres áreas que mayor nivel de permanencia presentan. Desafortunadamente este estudio no ofrece información de los índices de deserción por género. Los afrodescendientes admitidos en las cuotas o condiciones de excepción en la Universidad del Valle son en su mayoría de los estratos uno y dos, mientras el total de los estudiantes ingresados por la fuera de la condición son de estratos dos y tres (Meneses, 2011). Por otra parte las carreras en las que hay mayor admisión de mujeres afrocolombianas son humanidades salud y psicología. En humanidades (69% / 31%) y en salud (72% / 28%) las afrocolombianas inscritas superan al doble de los varones y en el caso de psicología son cuatro veces más numerosas (79% / 21%). En principio estos datos podrían interpretarse como que para el caso de las mujeres afrocolombianas hay una lección de carreras que están orientadas hacia el servicio social o el trabajo con otros.

Distribución por facultades de la población afrodescendiente admitida por cuotas en la Universidad del Valle Período 2004-2010

Fuente: elaboración propia con base en los datos del Registro Académico de la Universidad del Valle, citado en Valencia, Lasso (2012:41).



Muchos de los entrevistados coinciden en señalar lo oportuno de este tipo de políticas y destacan que en la actualidad ha aumentado la participación de la población afro en la universidad. Advierten además sobre las experiencias exitosas de estudiantes negros pase a los prejuicios que asumen a la población negra como de escasa capacidades académicas y culturales. Comúnmente afrodescendientes han sido relegados de los imaginarios de desarrollo y de las actividades productivas. También han sido visibilizados y representados en los textos escolares como seres “exóticos”, “conflictivos” o “salvajes” (Soler, 2008), ajenos a los sucesos decisivos de la historia y al progreso nacional. En definitiva, la tarea de superar la impronta excluyente que el sistema educativo colombiano arrastra desde sus orígenes para superar las grandes ausencias indígenas y afrodescendientes. De algún modo la política de cuotas en la Universidad encara la amplia desigualdad de oportunidades de estos grupos en el campo educativo en Cali y permite permear las fuertes barreras raciales que distinguen a la urbe. Esta política cobra mayor trascendencia en cuenta la compleja dinámica social de segregación socio espacial⁹, informalidad y violencia que ha marcado la vida de la gente negra en Cali. Una de las entrevistadas refiere que la política de cuotas ha tenido muchísimo impacto en su vida y manifiesta: *“Hay que agradecer a todos esos líderes y lideresas que se pensaron un país diferente que se pensaron oportunidades para nosotros. Yo soy una beneficiaria total de todo ese proceso”*. Frente a la pregunta sobre si alguien había accedido a la universidad en su historia familiar la misma entrevistada respondió: *“De mi familia yo terminé siendo la primera profesional. Yo tengo una prima que es abogada pero se graduó hace poco. Pero ella es una prima muy lejana. Por el lado de mi papá no hay profesionales y por el lado de mi mamá somos mi prima y yo. Mi papá tiene cero nivel de escolaridad y mi mamá tiene un tercero de primaria”*.

Referente a la pregunta sobre los logros de la política en la universidad uno de los entrevistados respondió:

Independiente de que el estudiante logre alcanzar la meta de ingresar por los cupos yo pensaría que al mayor porcentaje de estudiantes les cambia la vida. Les permite llegar a un entorno diferenciado. Si se vinculan a las dinámicas del proceso [movimiento negro universitario] también lo que le permite es reconocer la problemática social que viven nuestras comunidades. (...)Entonces entrar por la condición de excepción habiendo pasado por alguno de los procesos organizativos nos lleva a reconocer las realidades y eso conduce a la acción transformadora. Si se logra el objetivo planteado que es la profesionalización del estudiante (...) se cambia la vida de la persona, su familia porque ya de una u otra manera como profesional adquiere unas condiciones de dignidad. Adquiere unas condiciones que le va permitir mejorar sus condiciones de vida, sus condiciones socioeconómicas. Entonces en todo sentido se vuelve positivo. (Entrevista Dimas Orejuela, egresado de la Universidad del Valle).

Sin embargo, esta política de cuotas también es criticada por los estudiantes y activistas del movimiento negro universitario. Se plantea que la política no es integral ya que sólo contempla el acceso más no la permanencia y no garantiza el logro de la graduación de los estudiantes afrocolombianos. También se pone evidencia las dificultades de clase, género y raza que marcan las trayectorias y los capitales culturales de los estudiantes negros que acceden a estos programas. Al respecto el Representante Suplente al Consejo Académico de la Universidad del Valle para el periodo 2014 – 2016, Jair Yesid Cortés Tenorio comenta:

Aquí a uno lo saca lo académico muchas veces pero el factor dinero también importa bastante. Muchos compañeros mestizos son reacios a las condiciones de excepción. A ellos no les gustan. Entre su ignorancia y su prejuicio porque muchas veces saben cómo es pero no lo quieren aceptar creen que eso es un regalo que se le da a la gente. Hay profesores que critican las condiciones de excepción en clase. Ellos hablan del mérito, dicen que a la universidad se debe entrar por mérito. Pero no le pueden exigir lo mismo a un joven que bien con los méritos económicos de sus padres, que viene de una educación en el Colegio Berchmans¹⁰ no tiene problemas de arriendo, no tiene problemas ni siquiera de pasajes que a un joven que viene del Distrito de Aguablanca¹¹ (énfasis nuestro).

Esto también da cuenta de la naturalización de supuestas las diferencias en las que los grupos negros son jerarquizados en el marco de procesos históricos de origen colonial asociando las identidades a jerarquías, lugares y roles correspondientes (Quijano, 2005).

Ingresé primero a tecnología en sistemas y ahora estoy en licenciatura en historia. Uno viene de muy malos sistemas educativos y la exigencia aquí en esa área es dura. No estaba yo preparado para eso y no es que sea excusa pero también se da la situación de que yo soy padre y soy un trabajador. Estaba invirtiendo demasiado dinero en pagar para

⁹ Ver el informe del Observatorio contra la Discriminación: “Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades”. Álvarez Rivadulla, María José y Rodríguez Garavito, César (dir.). Bogotá, noviembre de 2013. Disponible en : http://www.odracial.org/files/t2_actividades_recurso/653.pdf

¹⁰ Un colegio privado de educación secundaria para clase media alta y alta en Cali.

¹¹ Una de las zonas de alta concentración de población negra en Cali.

que me asesoraran y las asesorías que me daban no me estaban sirviendo porque no estaba con la gente correcta. Yo pedí asesoría en cálculo. Uno ignora muchas cosas entre ellas cómo cancelar las asignaturas. Además no pude venir a las inducciones porque trabajaba. Llegaba tarde a clase por motivos laborales y me perdía mucho de la clase. La universidad me retiró. Yo salí por bajo rendimiento. Me empeñé en estudiar y luego busqué otra carrera en la que me pudiera ir bien. Seguí trabajando con sistemas porque con eso me gano la vida pero la historia me gusta y sobre todo por este proceso en CADHUBEV uno va entendiendo la necesidad de la historia. (Entrevista Jair Yesid Cortés Tenorio, Representante Suplente al Consejo Académico de la Universidad del Valle para el periodo 2014 – 2016).

Ante la pregunta: ¿qué críticas le haría a la política de condiciones de excepción?, uno de nuestros entrevistados respondió:

Ellos [la universidad] quieren mostrar que son incluyentes pero realmente son todo lo contrario. No te dan las garantías para el sostenimiento y la graduación. Ellos están claros que la gente viene con algunas falencias. Ellos están tan claros que ahorita con lo de “ser pilo paga”¹² están poniendo en el programa “ser pilo paga” todas las herramientas que saben que a nosotros nos falta. Van a poner unas monitorias, van a poner unos cursos extras, el gobierno nación al les va dar unos recursos, les va pagar un sueldo mínimo. Todo lo que le dan a “ser pilo paga” faltaría implementarlo para garantizar que el estudiante que viene bajo condiciones de excepción pueda culminar su carrera universitaria. Entrevista a Cesar Cabezas. Representante Legal del grupo CADHUBEV de la Universidad del Valle.

Referente a la deserción producto del fracaso académico uno de los entrevistados plantea:

El bajo rendimiento de los estudiantes tiene que ver con la falta de asesoría académica y la condición socioeconómica, los apoyos socioeconómicos. Esto es una falencia del programa. Es una falencia del programa que el estudiante tenga que estar pensando en resolver el arriendo, resolver el pasaje, si voy o no voy. No ampliar el cupo porque lo que siempre se ha dicho es que esta es una en la que el 50% de la población es negra y **si usted empieza a mirar ahora es un poco más negra la Universidad pero no tanto como debería ser.** Y eso también tiene que ver con que nos tienen peleando por una porción muy pequeña de los cupos. Eso también sería un crítica a la política de condición de excepción y que no haya cursos que nos enseñen a afrontar esta vida universitaria. En mi vida lo más duro de afrontar en esta vida universitaria fue lo económico. (Entrevista Jair Yesid Cortés Tenorio, Representante Suplente al Consejo Académico de la Universidad del Valle para el periodo 2014 – 2016).

Las críticas permiten apreciar que aun cuando la política de cuotas ha beneficiado el acceso a hombres y mujeres negros en la Universidad del Valle la inclusión no es suficiente. Existen dificultades en los niveles de apropiación de los contenidos y dominios del discurso académico. Eso sin duda no es exclusivo de la población negra pero sí lo es el hecho de que cuando esta crítica tiene lugar el bajo rendimiento es asociado a las “características folclóricas” del negro y es escasa asociación a la cultura intelectual. Esto es sin duda uno de los efectos del racismo en Colombia. No sólo la pobreza marca a la población negra, sino también las enormes dificultades de movilidad social que existen para profesionales mujeres y hombres negros y para que les sean reconocidos y legitimados sus capitales escolares y culturales a diferencia de otros grupos sociales. Tampoco existe una política integral que pueda garantizar la permanencia y la exitosa graduación de los estudiantes que ingresan bajo la condición de excepción, lo cual constituye uno de los focos con mayor tensión y debilidad de esta política.

A modo de cierre

Los datos que hemos analizado respaldan nuestra idea de que existe una inequidad estructural en materia educativa para la población negra en Colombia. El acceso a la educación superior sigue siendo limitado para estos grupos lo cual afecta la movilidad social, la construcción de capitales culturales y escolares y contribuye a ampliar la brecha entre la población negra y la población mestiza en Colombia. Pero esta brecha no sólo se acrecienta por la falta de acceso sino que también limita las posibilidades de que la educación sea un vehículo no sólo de movilidad social sino también de apertura y construcción de nuevos capitales culturales. La universidad es un espacio en el

¹² El Programa Ser Pilo Paga (SPP) fue lanzado por el gobierno nacional en el año 2014 como parte de una estrategia para favorecer la equidad, la ampliación de la cobertura en educación y la democratización. El programa está dirigido a estudiantes del último grado del secundario que hayan obtenido altos puntajes en las pruebas saber, pertenezcan a los estratos 1 y 2 y que están afiliados al régimen subsidiado de salud (SISBEN). El programa contempla para los beneficiarios un subsidio para sostenimiento y un crédito beca que será condonable una vez los estudiantes culminen te sus estudios. Cursar y aprobar el grado 11 en el 2015.

que se negocian capitales culturales, es un espacio en el cual los distintos grupos tienen la posibilidad no sólo de influenciar las “*desigualdades horizontales*” en la dirección propuesta por Telles (2004), sino también de enriquecer sus espacios de sociabilidad, permeando el racismo desde otro lugar. El acceso a la educación superior no sólo contribuye a nuestro juicio a paliar las dificultades de ingreso a la educación de los grupos negros sino que también constituye un canal para el surgimiento de nuevas sociabilidades y para la negociación (confrontación de sentidos comunes). En este sentido, la acción afirmativa da la posibilidad de que los no negros también accedan a otra sociabilidad intercultural. Como bien afirma Mato (2015)¹³ la educación intercultural tiene que ser para todos porque “*Todos necesitamos educación intercultural: debe ser para todos y esa es la bandera que muchos promovemos*”.

Podemos plantear también que falta mucho para alcanzar una política de estado integral que regule y garantice a las poblaciones afrocolombianas el acceso a la educación superior en Cali. Los limitados esfuerzos en la implementación de las cuotas tienen lugar en el marco de la “autonomía” universitaria planteada en el contexto de las reformas neoliberales. Las cuotas deben seguir ampliándose al tiempo que se fortalezca la discusión sobre una profunda democratización de la educación en Colombia ya que Colombia es un país con una inequidad estructural en la educación superior y tiene una deuda histórica en educación superior con toda la población, en particular con los grupos indígenas y afrocolombianos.

Referencias

- Bello, Álvaro y Paixão, Marcelo. (2009). *Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina*. En: *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. Serie población y Desarrollo 87. Santiago de Chile: CEPAL, Comisión Europea, UNFPA.
- Carvalho, José Jorge. (2010). *Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.12: 229-251, enero-junio.
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras*. Cuadernos Interculturales, primer semestre, 6 (10), 62-90
- Castillo, Elizabeth y Rojas, Áxel. 2005. *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Castillo, Sinisterra, Luz Aida. (2014). *VOS TAMBIÉN CAISTE EN BAJO? Ingreso, deserción y permanencia de los estudiantes afrodescendientes que ingresan por condición de excepción a la Universidad del Valle*. Tesis de licenciatura. Universidad del valle. Instituto de Psicología Palmira – Valle del Cauca.
- Duarte Mayorga, Natalia y Villamizar Santamaría, Sebastián. (2013). *Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades*. Volumen 13 of Documentos (Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Bogotá, Colombia).
- Meneses, Pardo, Ana, Isabel. (2011). *Estudio sobre los factores asociados a la deserción entre estudiantes afrocolombianos e indígenas de la Universidad del Valle*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Universidad del Valle.
- Quijano, Anibal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* pp 201-245. Lander, Edgardo (ed) CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Soler, Castillo. (2008). *Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia*. En: *Discurso & Sociedad*, 2(3) 2008, 642-678.
- Telles, Edward. *Race in Another America. The Significance of Skin Color in Brazil*. New Jersey: Princeton University Press, 2004.
- Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007). *Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el Departamento del Valle del Cauca*. En: *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* / eds. Claudia Mosquera Rosero-Labbé, Luiz Claudio Barcelos. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Valencia, Lasso, Janner. (2012). *Un estudio sobre los estudiantes afrocolombianos de Univalle que ingresan por el sistema de cuotas*. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Departamento de Ciencias Sociales, Plan de Sociología. Universidad del Valle.

¹³ Entrevista en Diario Página 12. Diciembre 08 de 2015. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-287779-2015-12-08.html>

Colombia, conceptualizada como *un proceso permanente de adquisición de saberes que busca la autodeterminación de los pueblos para definir su futuro de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades* (Perea, 2003), constituye un verdadero reto para la construcción de una Nación pluriétnica y multicultural, definida así por la Constitución de 1991.

Si se hace una evaluación desde la reforma educativa de 1870, que constituyó la edad de oro de la educación colombiana, así como otras introducidas a partir de las Constituciones de 1886, 1903, 1920 y otras sucesivas, ninguna de ellas se detuvo en el problema etnoeducacional para el bienestar de los grupos étnicos. El interés estuvo enmarcado en ofrecer a la iglesia conservadora de ese entonces la responsabilidad de la educación en el país, a fin de irradiar el flagelo del colonialismo evangelizador como mecanismo aculturizador del dominio occidentalista.

Los hechos muestran, a través del calidoscopio histórico, el trato injusto que han soportado los grupos étnicos en todo el proceso de la formación nacional, caracterizado por la violación permanente de los derechos humanos a la diversidad de pueblos que habitan Colombia. Solo a partir de la restructuración del sistema educativo, en el año 1976, se aplica una legislación a favor de algunos grupos étnicos, pero se continúa excluyendo a las comunidades afrocolombianas.

Con la modernización del estado que implicó una apertura democrática, cuyo colofón fue la Constitución de 1991, se reconoce el principio de multiétnicidad y pluriculturalidad del pueblo colombiano. A partir de este principio constitucional, se abre un espacio legislativo para la educación, aprobándose la Ley General de la Educación y las normas reglamentarias para los grupos poblacionales.

Es a partir de este momento que se expresan diversos conceptos o enfoques institucionales acerca de la Etnoeducación. La Ley 115 de 1994 conceptualiza la Etnoeducación como un *proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos* (Ministerio de Educación, 1994). Mientras que la ley 70 de 1993, en su artículo 36, define a la Etnoeducación como un *proceso que debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que le ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad (a mujeres y hombres) en la vida de su comunidad y en lo nacional* (Congreso de la República, 1993).

En relación con este mismo enfoque, la Ley General de Educación en su artículo 55 entiende *el proceso etnoeducativo como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos* (Congreso de la República).

Por otra parte, y como resultado de las discusiones sostenidas con docentes y numerosos miembros de la sociedad civil respecto a la parte etnoeducativa, se expresan otros criterios que incluyen la *Afroeducación, concebida como un proceso permanente de adquisición de saberes que busca la autodeterminación de los pueblos para definir su*

futuro, de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades, también es la recuperación y desarrollo de los conocimientos y aptitudes que se buscan para la reconstrucción y valoración del ser Afro en el tiempo y espacio, con autonomía y autodeterminación para participar con equidad y poder en la vida de la comunidad del contexto nacional e internacional (Perea, 2003).

Varios estudiosos del tema etnoeducativo consideran que la afroeducación se fundamenta en la construcción de un nuevo pensamiento, a la luz del cimarronismo como ideología basada en la etnicidad integral. El cimarronismo (palenquismo) cosmovisional es fuente de vida, poder de lucha contra la injusticia, de convivencia y hermandad, de interculturalidad y desarrollo sostenible a escala humana. Este nuevo pensamiento afrocolombiano está regido por el arquetipo de un hombre y una mujer novelados, y la construcción de una sociedad liberadora, dignificadora, determinante de un destino equilibrado, al mismo tiempo que constituye la esencia de un ser humano integral, libre del racismo y del prejuicio socio racial.

La misión de los procesos etnoeducativos está orientada a armonizar la historia entre los pueblos, reconceptualizándola y enlazando el presente con el pasado, vivenciando la afroamericanidad, investigar, recuperar, valorar y recopilar la oralidad para formalizar dichos saberes y restituir las cosmovisiones, concientizar a la humanidad en pro de los derechos humanos, la diversidad étnica y el pluralismo cultural, eliminando las diversas formas de discriminación racial, reivindicar los derechos de las comunidades afrocolombianas con el resarcimiento de los daños síquicos y biosociales que produjeron el esclavismo y la marginalidad estatal. Igualmente, promover el etnodesarrollo partiendo de la biodiversidad y del conocimiento tradicional enlazado a los avances tecnológicos y científicos, generar el sentido de pertenencia y defensa de la territorialidad., construir opción de poder y de participación institucional en el escenario político, económico, tecnológico y social.

Con la etnoeducación se abrió un nuevo espacio en el sistema educativo nacional, con posibilidades ilimitadas que dependen de como la asuma la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar, constituye parte consustancial de la política educativa estatal y no una legislación **especial** y **marginal** (Ministerio de Educación Nacional, 2002). La etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política de 1991, en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. Así, el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural.

La educación en Colombia siempre ha estado en manos de las agencias del Estado o delegada en las instituciones religiosas y éstas siempre se han basado en el centralismo curricular, especialmente enfocado hacia la supuesta necesidad de “civilizar” al indígena y el negro, imponiéndole nuevos patrones culturales, económicos y sociales en sus vidas.

Es por eso que desde la perspectiva pedagógica, la Etnoeducación Afrocolombiana enfrenta en principio dos líneas de acción centrales para su concreción en la vida institucional del país; por un lado, las líneas concernientes a los desarrollos al interior del sistema

educativo y por el otro la educación ciudadana, encargada de sensibilizar y concientizar sobre la diferencia especialmente a través de los medios masivos de comunicación. Se pretende con esto que la educación intercultural sea *un poderoso instrumento para la construcción de la identidad regional desde el reconocimiento, el respeto y el intercambio de valores entre las diferentes etnias y culturas. Por ello, se orienta a la formación de personas con capacidad de reconocer y respetar al otro* (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Amparados por la profusa legislación etnoeducativa, que bien vale la pena aclarar se aplica de forma muy lenta y, en muchos casos, inexacta, se crean las dos primeras instituciones de educación superior en el Pacífico Colombiano, esencialmente dedicados a unir a los conocimientos generales los etnoeducativos. Por medio de la Ley 38 de 1968 se creó el Instituto Politécnico Diego Luis Córdoba, cuyas actividades se iniciaron en marzo de 1.992. y se convirtió en una Institución de Educación Superior (IES) en 1.975. Tres años después se crea la Universidad del Pacífico, con sede principal en Buenaventura y subse-des en Tumaco, Guapi y Bahía Solano, pero solo comienza a funcionar en el año 2.001 en la primera ciudad.

Se ha de anotar que los procesos educativos implementados antes de la Constitución Política de 1.991 partían de considerar a la sociedad nacional como homogénea (integrada por mestizos) y cuando se abordaba el tema Afrocolombiano en los textos de educación se presentaba una imagen negativa y racista de estas comunidades.

En la década del 90, y hasta la fecha, empiezan a desarrollarse los programas de Licenciatura en Etnoeducación, junto con la formación post gradual en educación, que a raíz de la lucha del movimiento social afro ha introducido como tema pedagógico la cuestión de la diáspora africana en Colombia.

En términos de reglamentación (más no en la aplicación) es clara la presencia de la Cátedra de Afrocolombianidad y los programas específicos para las comunidades indígenas, que abarcan como temas de estudio la identidad, reivindicación social, pedagogías incluyentes, didácticas de la oralidad, lenguas vernáculas, inequidades sociales y movimientos sociales, entre otros.

En siete programas académicos, que actualmente se imparten en la educación superior, se proponen los elementos relevantes de la Etnoeducación, ligándola de manera predominante a los grupos étnicos, sin embargo, en una lectura ampliada, al revisar los principios establecidos en la norma (integralidad, autonomía, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad, interculturalidad, progresividad y solidaridad) es posible identificar en estos estudios el planteamiento del respeto a la diversidad cultural como otro centro de interés básico.

La aplicación de la norma ha implicado la consolidación de una idea fuerza en los grupos étnicos, y es la de contar con educadores de su propia etnia. Esto en si no sería conflictivo, si la perspectiva etnoeducativa estuviera ligada en el 100% a la comunidad indígena, negra y rom, pero es evidente que mucha población mestiza también está

interesada en la etnoeducación como escenario ideal para pensar lo local, la educación referencial y el desarrollo propio.

Acorde con el libro Estado del Arte de Patricia Encizo (2004), *la Etnoeducación en Colombia ha sido un proceso paulatino, que empezó en 1978, asociado exclusivamente con los grupos indígenas. Posteriormente se incluyeron las negritudes, los raizales y por último la población rom. Este devenir histórico ha deambulado más por el escenario de las reivindicaciones frente a los ejercicios de bilingüismo, la búsqueda de una educación propia, la recuperación territorial y la definición de unos límites culturales que protejan la cultura en un escenario de creciente globalización. Es por esto que la legislación, las prácticas de los grupos étnicos y las acciones de organizaciones han gravitado alrededor de la delimitación étnica y lingüística, restringiendo el concepto de Etnoeducación y sus propios alcances.*

Esa mirada ha limitado la potencialidad de la Etnoeducación por constituirse como un escenario de intercambio, mixtura, encuentro, conflicto, aprendizaje, vínculo social y construcción de otros imaginarios y hechos sociales..

De acuerdo al mismo documento de Encizo, en las seis universidades (que para entonces tenían programas de Etnoeducación) la mirada estaba mediada por la legislación nacional, con un nivel de producción conceptual que se circunscribe en la mayoría de los casos a presupuestos de etnicidad, recuperación del territorio, protección de la cultura, bilingüismo y luchas reivindicativas de carácter socioeconómico.

A pesar de la afirmación anterior, es posible construir otra interpretación de los planes de estudios y propuestas curriculares de las siete universidades en Colombia que hoy cuentan con programas de Etnoeducación. En sus aspectos misionales, principios y sustentaciones se puede leer un interés central en una educación referencial y referenciada. La crítica central se dirige a una educación descontextualizada que ha negado las construcciones socio históricas y culturales de los diversos grupos poblacionales, por ello es necesario hacer un replanteamiento de dicha tendencia para favorecer y acompañar la construcción de ejercicios educativos que sean pertinentes.

De plano esto implica replantear los modelos pedagógicos, metodológicos y didácticos construidos por el sistema educativo, para ello se promueve una reflexión etnoeducativa que permita la emergencia de preguntas y la construcción comprensiva sobre las condiciones que son más significativas para el grupo poblacional, haciendo posible una negociación entre la producción endógena y los presupuestos de la educación generalizante.

Sin embargo, la profesionalización se ha encontrado con obstáculos significativos, el primer escollo ha sido la misma estructura universitaria con sus patrones disciplinares, su tradición jerárquica, el funcionalismo en la reproducción del conocimiento y su carácter homogenizante. El segundo ha sido la suma de las facultades de Educación, con su poca independencia ante la normatividad educativa y los distintos cambios reglamentarios emanados continuamente del Ministerio de Educación, su proclividad a no incidir de manera profunda en las lógicas de la escuela y su fuerte tendencia a seguir modelos

foráneos, que no responden a una indagación significativa de la realidad educativa del país y sus regiones.

El tercer escollo ha sido la tradición educativa reflejada en los actores que se relacionan en los procesos de profesionalización, tanto docentes como estudiantes, que responden a tendencias que replican un modelo educativo caracterizado por el plegamiento a mandatos, actitudes, prácticas y concepciones de una escuela proyectada para la producción económica. En ese plegamiento se generan tensiones y juegos de poder que constriñen con frecuencia la creatividad, el desacuerdo, la pregunta, la disposición y el esfuerzo común. El cuarto ha sido el decreto reglamentario de la Etnoeducación en Colombia, allí se restringe a un ideario de comunidad étnica con tendencia endógena y con mínimos niveles de relación social, por esta vía cualquier propuesta adicional queda deslegitimada, en tanto el presupuesto de la diversidad es asumido como una afirmación reivindicativa en el que otras expresiones particulares no quedan valoradas.

Un hecho adicional en los programas es su auto referenciación, visto de manera conjunta queda claro que el presupuesto de partida no es universal, en los siete programas son asumidos argumentos que promulgan la necesidad de una aproximación socio histórica y cultural al sujeto, dejando así de lado la cosificación generada por una tradición educativa que ha centrado su reflexión en un sujeto de aprendizaje, convertido en objeto cogniscente.

En este sentido, la enunciación de los programas está ligada a una defensa explícita de la construcción local de un conocimiento que dé respuesta a las condiciones específicas de los grupos poblacionales y su contexto, así estas no correspondan a los presupuestos de las disciplinas científicas o de las teorías fundantes, en las que se suponen tienen apalancamiento los programas universitarios. De plano, esto implica que los siete programas estén en ejercicios de búsqueda y experimentación que pasan por el uso de los elementos encontrados en el medio, lo que contradictoriamente incluye las teorías que se supone no satisfacen las condiciones locales. Lo interesante es que dicha búsqueda persiste y no se estanca en lo que se supone es el margen actual del conocimiento.

Otro problema de urgencia está dado por la necesidad de formar a los docentes etnoeducativos, razón por la cual se creó un concurso de méritos para los maestros con el fin que puedan demostrar, a través de la evaluación, sus capacidades, experiencias, competencias básicas, para formar parte de la carrera docente etnoeducativa.

En este proceso, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras asume un papel fundamental, junto con algunos Concejos Comunitarios. De forma conjunta se instaura un comité para evaluar los antecedentes de cada aspirante, que debe demostrar su proceso formativo para capacitar a los estudiantes de cualquier nivel en temas y problemas propios de los afrodescendientes.

El Ministerio de Educación Nacional hace la solicitud de las plazas docentes y directivas docentes a las entidades certificadas como etnoeducativas, que pueden ser municipios, distritos o departamentos, que convocan al concurso. El ICFES con la ayuda de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras asesoran y elaboran la prueba,

el ICFES la aplica y la califica. El puntaje mínimo para docentes es de 65 puntos y para directivos de 70 en una escala 0 a 100. Esta prueba es eliminatoria.

Cuando se inició el complejo y arduo proceso de sistematizar la educación etnoeducativa, se evidenció lo poco que se conocía en el contexto nacional sobre los diferentes grupos afrodescendientes y, por lo tanto, surgieron numerosos problemas, una parte de los cuales aún se enfrentan, aunque existe el firme propósito de resolverlos. Uno de estos es la elaboración y aplicación en las escuelas del proyecto Pedagógico Etnoeducativo, basado en los siguientes criterios: visión del contexto que muestre conocimiento general de la comunidad con la que aspira trabajar, definir el modelo pedagógico con el cual implementará el proyecto etnoeducativo, establecer los contenidos curriculares en los cuales basará el proyecto etnoeducativo, presentar los métodos de evaluación del proyecto etnoeducativo, describir el aporte que el proyecto etnoeducativo dará a la institución o centro educativo y a la comunidad en general.

La ardua tarea del desarrollo de la Etnoeducación en Colombia ha alcanzado hasta el momento resultados aceptables, puesto que permitió la conformación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas, que como instrumento de concertación y asesoramiento de políticas que tiene la responsabilidad de pensar y trazar estrategias con el fin de desarrollar los procesos Etnoeducativos afrocolombianos en el país. Además, de la puesta en ejecución el concurso especial de etnoeducadores afrocolombianos, aún con limitaciones y abordando la resistencia institucional en las entidades territoriales, permite avizorar la formación integral de estos docentes.

Otros aspectos positivos ha sido el fortalecimiento del movimiento estudiantil universitario de reivindicación de derechos étnicos en el campo educativo y el inicio de un importante número de investigaciones sobre Etnoeducación, propuestas desde el propio seno del movimiento social afrocolombiano y desde los diferentes centros de investigación nacional, esto significa la construcción científica de la etnoeducación afrocolombiana por medio de sus propios investigadores.

La conformación de una masa crítica y autocrítica sobre educación y etnoeducación afrocolombiana que lleva a visibilizar la comunidad académica etnoeducativa, expresada en un conjunto de pares académicos, producción de publicaciones, entre otros materiales, que ha tenido resultados importantes, así como los avances investigativos. Mantener vigente la lucha reivindicativa para el logro de la concreción de acciones Etnoeducativas, ha llevado a abrir amplios espacios en el escenario nacional, tal y como se expresa en el reconocimiento de una jornada anual dedicada a los afrodescendientes, Aún queda camino por recorrer, pero lo realizado hasta el momento permite avizorar que la aplicación de la Etnoeducación en Colombia constituye un trascendental hito en el sistema educativo de este país.

Entre el campo y la Universidad. Programas de becas para jóvenes indígenas de Nivel Superior y Posgrado en México.

Alfonso Hernández Olvera¹

Palabras claves: jóvenes indígenas, programas de becas, responsabilidad ético-social

Hablar de oportunidades de acceso a la educación superior para jóvenes indígenas en México es un tema poco atendido por los gobiernos en sus diferentes niveles, ya que los jóvenes enfrentan serias dificultades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios, además de resolver desafíos de tipo económico, académico y de racismo si desean continuar estudiando. Por otra parte, en la otra cara de la moneda, aparecen en el entramado social, casos de jóvenes indígenas exitosos que han podido cruzar la trama de la educación superior e incluso de posgrado y que a la fecha queda el eslabón perdido entre retornar a sus comunidades de origen o instalarse en la zona donde realizaron sus estudios de nivel superior y posgrado.

Para empezar, es fundamental acentuar que en México existen pocas posibilidades de acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas por diversos factores, entre las que destacan: los serios problemas económicos que sufren las familias que viven en contextos rurales e indígenas y ello se encuentra estrechamente ligado con el tema de la falta de empleo y de la fertilidad de la tierra que ha bajado su nivel, por lo que no es suficiente generar una producción agrícola que solvete las necesidades de alimentación y sobre todo, que pueda generar ingresos económicos. Aunado a lo anterior, Ventura (2012:46) *señala que en América Latina estamos frente a un fracaso sociopolítico sin propuestas y proyectos para los jóvenes, que repercuten principalmente a quienes pertenecen a los sectores económicamente menos favorecidos. La falta de oportunidades escolares y laborales forma parte de las dificultades que deben enfrentar.*

Lo que es real, para el caso de la sierra Norte de Puebla, el precio del café ha bajado a niveles deplorables y en consecuencia lacera directamente la calidad de vida de las poblaciones, ya que el café es el único producto que garantizaba el sustento familiar en los rubros de adquisición de ropa, calzado, alimentos y para costear los servicios de salud, sin dejar de evidenciar que los servicios de salud que oferta el gobierno son escasos y de poca calidad, por lo que las familias tienen que gastar los recursos económicos que obtienen de sus cosechas para recibir los servicios médicos en un hospital particular.

Bajo este mismo tenor, otro de los factores que condicionan el que los jóvenes busquen oportunidades de formación, esta tiene que ver con el nivel de motivación y de la cantidad de información con la que cuentan acerca de los programas de becas para acceder a la educación superior.

Referente a la baja motivación en los jóvenes para continuar estudiando, son indicios de que el sistema educativo mexicano no resuelve las preguntas básicas que se plantean los jóvenes ¿por qué y para qué estudiar? Estas preguntas surgen porque no encuentran una relación directa e inmediata entre educarse y obtener recursos económicos que satisfagan las necesidades urgentes para apoyar a la familia.

¹ Indígena totonaco de la Sierra Norte de Puebla. Licenciado en educación por la Universidad Iberoamericana Puebla, y Maestro en Investigación Educativa por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mail: aleste1580@gmail.com

De aquí que la información profesiográfica disponible para los jóvenes indígenas es poca, además de que muchos jóvenes nunca han salido a la ciudad y si lo han hecho, es de forma temporal para realizar actividades en obras de construcción, comercio, cargadores de mercancía y el trabajo en el hogar por parte de las mujeres. Algunos otros jóvenes en edad para realizar estudios en educación media superior y de licenciatura, han optado por emigrar a los Estados Unidos de Norte América en busca de empleo.

En este escenario se pueden sumar las pocas oportunidades de acceso a educación superior y que si las hubiera, son universidades que buscan imponer un modelo educativo convencional y que no respeta las condiciones culturales y lingüísticas de los jóvenes. Este es el caso de las Universidades Interculturales, instituciones de educación superior creadas con el fin de brindar educación superior a jóvenes indígenas con pocas oportunidades para realizar estudios universitarios. Tal y como señalan algunos autores:

Los estudiantes indígenas arriban a la educación superior en el marco de instituciones que no han sido reformadas de su sentido convencional, racista y discriminador. Viven experiencias escolares muy singulares y muchos de ellos están siendo alumnos exitosos con buenas notas, a pesar de las difíciles condiciones materiales de existencia. Detrás de cada uno hay múltiples historias de esfuerzo denodado, de lucha individual, familiar y comunitaria. Su inserción en la universidad es parte de un proceso colectivo de búsqueda de cambio, de superación y anhelo. También son historias de sufrimiento, de actos de discriminación, de imposiciones culturales y, a veces, de confrontación entre los saberes tradicionales y los científicos (Casillas, Badillo y Ortiz 2012:10).

Es de destacar que en las Universidades Interculturales de México, aparece una constante deserción escolar y porque además, los programas académico universitarios que ofrecen son poco pertinentes y que socialmente no son reconocidas en el mercado laboral, por lo muchos egresados se encuentran en la fila de desempleados.

Por otra parte, es fundamental destacar la disposición de algunas universidades públicas y privadas que han abierto sus puertas y han generado un programa de atención a jóvenes indígenas que desean continuar con sus estudios universitarios y de posgrado. Otras más, muestran un alto compromiso con aquellos jóvenes indígenas ofertando programas de liderazgo para fortalecer la participación de la juventud indígena en la atención de problemáticas sociales, económicos, políticos y de migración en sus localidades.

En el siguiente cuadro se muestran algunas instituciones públicas y privadas con el nombre del programa y su propósito.

Institución (es)	Tipo	Nombre del Programa	Tipo de servicio que ofrece
Universidad Iberoamericana Puebla	Privada/Pública	Instituto de Estudios Superiores Ayuuk.	Instituto auspiciado por la Universidad Iberoamericana Puebla. Esta se encuentra ubicada en uno de los municipios del estado de Oaxaca. En Ayuuk se ofertan licenciaturas de nivel superior para formar

			profesionales en educación intercultural
Universidad Nacional Autónoma de México	Pública	“Programa México Nación Multicultural” (PUMC)	Se oferta educación de Nivel Superior para indígenas
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	Pública	Programa de “Becas de Posgrado para Indígenas” (PROBEPI)	Formación de investigadores y profesionales de alto nivel académico al formar líderes para realizar estudios de maestría y doctorado en el país de origen o en el extranjero.
Universidad Iberoamericana Puebla (IBERO PUEBLA)	Privada	Programa de “Becas Pedro Arrupe SJ”	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta licenciaturas de nivel superior con becas al 100 % para jóvenes indígenas. Destacan los siguientes beneficios: • Alimentos • Acceso a actividades extracurriculares y deportivas • Acompañamiento personalizado durante la formación • Pago de los trámites de titulación
Fundación Ford/CIESAS	Privada	“Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas”	Es una fundación de carácter internacional que tuvo como propósito contribuir a la consolidación de una nueva generación de líderes entre los grupos que han enfrentado restricciones en su acceso a la educación superior. Esta opción sirvió para que muchos jóvenes indígenas pudieran realizar estudios de posgrado a nivel nacional e internacional. Hasta el año 2010 tuvo vigencia el programa ya que en dicho año inició la última generación.

Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)	Privada	Programa de Liderazgo para jóvenes indígenas	Es un programa de capacitación con una duración de 4 semanas que tiene como propósito fortalecer las habilidades de jóvenes líderes con la finalidad de que puedan identificar de manera acertada las necesidades de sus lugares de origen, brindar soluciones a problemáticas y generar propuestas de política pública que puedan fomentar el desarrollo de sus comunidades.
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)	Pública	“Programas de Fortalecimiento Académico para Indígenas”. De este programa se desprenden los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Programa de becas de posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS – CONACYT – CDI). • Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional • Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias CONACYT. 	Tiene como propósito el conjuntar esfuerzos, acciones y recursos para promover, difundir y fomentar en mexicanos de origen indígena la continuación de su formación por medio de estudios de posgrados, a través de convocatorias específicas, así como acceder a los apoyos complementarios para quienes ya cuentan con una beca CONACYT.

Puede apreciarse en el cuadro anterior que son pocas las oportunidades que pueden tener los jóvenes indígenas para realizar sus estudios.

Para el caso de este trabajo, deseo destacar dos programas de becas en las cuales he sido beneficiario como indígena, y que a raíz de ello me ha permitido ir construyendo una trayectoria académica que no solo ha beneficiado a mi comunidad con proyectos educativos y de investigación en temas culturales que favorecen la preservación y promoción de mi cultura de origen, sino que además, mi formación profesional ha permitido posicionar la importancia de la educación indígena con perspectiva intercultural en diversos espacios y escenarios educativos en las cuales he incidido como profesional indígena, ya sea en las instituciones de educación superior y educación básica, así como de los espacios directivos.

Para el caso de la Universidad Iberoamericana Puebla, quiero destacar que es una de las pocas Universidades particulares que han vuelto la mirada hacia los jóvenes indígenas que tienen pocas posibilidades de acceso a la educación superior. En el año 2002, al concluir mi educación

media superior, mis posibilidades de continuar estudiando eran pocas. Después de que conocí al personal de la IBERO Puebla, quienes realizaban vinculación comunitaria en mi municipio, me dieron la oportunidad de participar en su programa para dirigir y coordinar actividades educativas con jóvenes y niños indígenas de mi comunidad. Mi compromiso y dedicación al trabajo mereció que la coordinadora de la licenciatura en educación, gestionara una beca para mí y para otros jóvenes de otras regiones del país que también demostraban compromiso social en las actividades propias que impulsaba la Universidad.

A partir de mi experiencia comunitaria y que ello es uno de los requisitos que valora la Universidad Iberoamericana para aceptar o no a los candidatos, obtuve la beca de estudios y con ello pude continuar con mi educación superior. Durante mi estancia en la Universidad, me brindaron todas las facilidades para participar en diversas actividades curriculares y complementarias para mi formación como profesional de la educación. Aparte de absorber las colegiaturas, también brindaron el apoyo en acompañamiento personalizado, alimentación, acceso a talleres, congresos, foros, actividades deportivas y, el pago total de los trámites de titulación. En la Universidad Iberoamericana han egresado un total de 25 hombres y 31 mujeres de diferentes estados de la república mexicana.



Datos proporcionados por la coordinación de "Becas Pedro Arrupe SJ". Febrero, 2016

Es importante mencionar que los jóvenes becarios, antes de ingresar, cubren una entrevista con el comité directivo de la universidad para valorar su perfil como candidato y de ahí otorgan la libertad de elegir el programa que responda a sus necesidades. Una vez elegida la licenciatura a cursar, el aspirante presenta el EXANI II de Admisión, diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

A la fecha, suman un total de 22 licenciaturas que han estudiado y estudian los jóvenes indígenas.

* Arquitectura	* Diseño Gráfico
* Ingeniería Industrial	* Literatura y Filosofía
* Comunicación	* Contaduría y Estrategias Financieras
* Ciencias Ambientales y Desarrollo Sustentable	* Contaduría Pública
* Diseño Textil	* Educación
* Ingeniería Automotriz	* Ingeniería Mecánica y Eléctrica
* Ingeniería Civil	* Administración de Empresas
* Ciencias Políticas y Administración Pública	* Dirección de Recursos Humanos
* Nutrición y Ciencia de los Alimentos	* Psicología
* Procesos Educativos	* Ingeniería en Sistemas Computacionales
* Derecho	* Ingeniería de Negocios

Datos proporcionados por la coordinación de "Becas Pedro Arrupe SJ". Febrero, 2016.

Otro de los programas de beca de suma importancia y que también me permitió abrirme paso para mi formación profesional como indígena, es el Programa Internacional de Becas de

Posgrado para Indígenas en sus siglas en inglés (IFP). Gracias a esta beca, pude continuar y concluir mis estudios de maestría en Investigación Educativa, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Este tipo de becas es uno de los programas más completos que hayan existido, por cubrir en su totalidad todos los gastos correspondientes en el tiempo que dura el posgrado, que para el caso de maestrías (24 meses) y Doctorado (36 meses). Los programas mencionados me han permitido colocarme en diversos escenarios y cambiado mi forma de pensar, en el sentido de que como profesional me ha permitido valorar la riqueza cultural que tienen mis orígenes y de las culturas de México. Mi estancia en diferentes universidades me otorga la oportunidad de valorar mi identidad como indígena.

Instalarse o retornar al lugar de origen. Un asunto ético-social de los jóvenes indígenas.

Uno de los dilemas que enfrentan aquellos jóvenes que han tenido la oportunidad de concluir sus estudios universitarios en alguno de los programas antes señalados, se encuentran atrapados en un dilema ético, entre regresar a sus comunidades de origen o regiones para incidir profesionalmente en la atención de proyectos y programas que beneficien de manera directa a sus comunidades. Otros más, deciden quedarse en la zona urbana para ejercer su profesión. Al respecto, Ventura señala que:

La posibilidad que los jóvenes indígenas tienen de estudiar en la universidad no solo trae transformaciones en ellos, porque quienes los rodean directa o indirectamente también son transformados, generacionalmente se da una serie de negociaciones, con sus familias y/o comunidades y pueblos, por los cambios que el proceso escolar pueda generar (Ventura, 2012:61)

En este sentido, una vez que los jóvenes obtienen el grado académico y deciden quedarse en la ciudad, asumen un tipo de compromiso social con su comunidad, en la que participan de manera indirecta en las actividades comunitarias aportando cooperación económica, participando en las faenas comunitarias y otros más, incidiendo en el tema político para orientar las actividades de los presidentes municipales e incluso proyectos de corte estatal y nacional. Así mismo, es de destacar el papel de algunos líderes indígenas quienes tienen un posicionamiento académico destacado ya sea de forma individual o asociados en redes de investigadores indígenas², aportan desde diferentes esferas del servicio público y en el sector educativo. Y es que lo que es real, varios jóvenes indígenas buscan espacios en donde puedan tomar decisiones para mejorar las condiciones económicas y sociales de sus pueblos, y otros más, buscan incidir de forma local. Por su parte Ventura refiere que:

La relación entre los universitarios indígenas y los aportes que puedan dar a sus comunidades y pueblos indígenas, es necesario entenderla de forma global, considerando los procesos escolares previos, es decir, lo que puede estar influyendo en la decisión de regresar o no a sus comunidades, o la posibilidad de pensar en aportar algo a ellas, lo cual se vincula con las vivencias escolares desde la educación básica y no sólo en la universidad (Ventura: 2012:109).

De mi experiencia profesional, tiene que ver con lo expuesto por Ventura, los antecedentes en el trabajo comunitario mantuvieron siempre mi compromiso por mejorar la educación de mi gente y ello dio la pauta para que una vez concluido mis estudios de licenciatura, decidiera vivir el reto de regresar en mi región para generar algunos proyectos educativos con organizaciones de la

² Es el caso de la Red Limpim. Red de investigadores indígenas conformado por ex becarios del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas.

sociedad civil y además, iniciarme como docente en una universidad particular. Al principio me pareció interesante el trabajo ya que podía aplicar mis conocimientos de manera directa a los proyectos educativos y a mi práctica docente.

Después de un tiempo, vi que tenía pocas posibilidades de subsistir económicamente con la actividad que realizaba, ya que los proyectos de los cuales recibía financiamiento, no existía ninguna partida para sueldos, por lo que tuve que abandonar mis proyectos en el año 2007 y migrar a otra región de la Sierra Norte de Puebla, y es en ese tiempo cuando llegué a la Universidad Intercultural de Puebla para aportar mis conocimientos como docente en el tema educativo. Durante 2 años presté mis servicios en dicha institución y después, obtuve la beca de la Fundación Ford para realizar estudios de maestría en la ciudad de México.

Al concluir la maestría en el año 2012, recibí invitación directa para coordinar una de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En esta nueva experiencia tuve a mi cargo 8 personas, y mi función era gestionar programas de desarrollo académico, y a la vez, de la gestión de la infraestructura para los alumnos de la UVI.

Un año después de estar en la UVI, recibí invitación para fungir como director de una de las divisiones de la Universidad Intercultural de Puebla, por lo que valoré positivamente la oferta y decidí regresar a mi anterior trabajo, ahora ya no como docente, sino como directivo para coordinar los programas universitarios de la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Al concluir mi actividad en esta Universidad Intercultural, decidí experimentar un trabajo docente en educación indígena, con la intención de adquirir experiencia en este medio y conocer un poco la realidad de la educación en las comunidades indígenas. Durante un año presté mis servicios como docente, y a partir de agosto de 2015, recibí invitación del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca para coordinar y gestionar programas de formación continua para docentes de educación básica que se evalúan en el servicio profesional docente, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Puedo señalar que mucho de la formación que recibí en los diferentes programas de becas me sirve ahora para aportar mis conocimientos a la educación de los mexicanos.

Conclusiones

En conclusión, considero que es fundamental apostar a la formación de los jóvenes indígenas para que ellos sean los actores estratégicos en el desarrollo de sus comunidades en sus múltiples dimensiones, desde lo económico, político, cultural y social. Lo que sugiere la generación de políticas públicas integrales con miras a facilitar programas y proyectos que permitan el acceso, permanencia y conclusión de estudios de nivel superior y posgrado para los jóvenes indígenas.

También es de suma importancia la generación de un sistema nacional de información y orientación profesiográfica para los jóvenes indígenas, de tal manera que estén informados sobre los tipos de programas y beneficios que pueden recibir como estudiantes.

Referente a la cobertura nacional para la atención de los estudiantes indígenas en edad para estudiar la educación superior y/o posgrado, la creación de Universidades Interculturales no es suficiente, es necesario que más universidades públicas y privadas generen programas académicos con pertinencia cultural y lingüístico, además de mecanismos de becas para jóvenes indígenas, a tal grado que para las universidades, el asumir este reto, se traduzca en una responsabilidad ética y social con las comunidades menos favorecidas.

Otro de los desafíos fundamentales y como parte de la responsabilidad ética de los jóvenes indígenas que han recibido oportunidades de acceso a la educación superior y posgrado, sean ellos los mentores para motivar y orientar para que más jóvenes indígenas se preparen profesionalmente.

En palabras de Esteva (1996:52) dirá que *“enraizarse en el presente requiere una imagen del futuro. No es posible actuar aquí y ahora, en el presente, sin tener una imagen del instante siguiente, del posterior, de un cierto horizonte temporal. Esa imagen del futuro ofrece guía, ánimo, orientación, esperanza.* Para esta función, los jóvenes indígenas preparados académicamente tienen las posibilidades de dibujar esa imagen de futuro para sus comunidades desde cualquier parte.

Finalmente, y que después de escribir la presente ponencia, motiva a impulsar investigaciones que analicen el impacto personal/profesional/familiar que han tenido los programas de becas para jóvenes indígenas, y a la vez, del impacto hacia las comunidades indígenas.

Si bien es cierto que hoy por hoy, los actores indígenas preparados académicamente asumen ya una responsabilidad social y buscan generar un desarrollo común para sus localidades. Esteve (1996:74) en sus demandas plantea que...*ha llegado el tiempo de recobrar sentido de la realidad. Es tiempo de recuperar serenidad. Muletas como las que ofrece la ciencia son innecesarias cuando se camina sobre los propios pies, en el camino propio, soñando los propios sueños - no los que se toman en préstamo del desarrollo.*

Referencia bibliográfica

- Esteva, Gustavo (1996) “Desarrollo” en Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Editado por Wolfgang Sanchs. PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Casillas Alvarado Miguel Ángel, Badillo Guzmán Jessica y Ortiz Méndez, Verónica (2012) Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina. México, Universidad Veracruzana.
- PROBEPI/CIESAS. Disponible en: <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/>
- CONACYT. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-programas-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-interculturales>
- UDLAP. Programa de Liderazgo. Disponible en: <http://www.udlap.mx/liderazgo/convocatoria.aspx>
- Ventura Soriano, Leticia (2012) Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior. El caso de los estudiantes de la Universidad Autónoma de México. (Tesis de maestría). México, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.59/pdf/29439.pdf>

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) Comunidades Indígenas da Universidade Federal da Bahia - UFBA constitui-se como programa interdisciplinar, que concede bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Formado por acadêmicos indígenas, de diferentes etnias e cursos, sob orientação de um professor tutor, o PET é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e se insere no bojo do Programa de Educação Tutorial-PET/MEC. O Edital 09/20101 que previu a expansão de grupos PETs, tendo como público alvo, estudantes oriundos de comunidades populares, indígenas e quilombolas.

A proposta inicial do programa PET Comunidades Indígena que se desenvolveu na UFBA entre 2010 a 2013, teve como temática central a “História e Cultura Indígena nas escolas de ensino médio e fundamental: por uma ação política para implementação da lei 11.645/08”. Tendo como referência os espaços comuns de convivência da Universidade Federal da Bahia como laboratório para a construção de oficinas de leitura e produção de textos direcionados para o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas do Brasil. De acordo com Suzane Costa (2015, p. 144), o objetivo principal do projeto consistia em transformar tais práxis em material didático para auxiliar os professores da rede pública no ensino da temática indígena em sala de aula. A partir do ano de 2013, o projeto se dedica à “formação de estudantes indígenas que cursam graduação da UFBA, no sentido de situá-los no contexto das políticas públicas voltadas para a cultura como tema central e transversal em pesquisa, cartografia, registros e diálogos de saberes e práticas, de forma associada às temáticas de seus cursos de graduação”. A partir de um processo formativo, alicerçado na perspectiva dialógica e de descolonização do saber, valorizando os conhecimentos dos mestres indígenas, afim de uma possível interlocução com jovens pesquisadores locais nos territórios, em uma dimensão colaborativa, co-autoral e intercultural tendo como ponto fundamental a diversidade².

O PET Comunidades Indígenas e a permanência de acadêmicos índios na Universidade Federal da Bahia

A presença indígena no ensino superior se insere como um fenômeno ainda muito recente e tem origem, sobretudo, nas últimas décadas, a partir do processo de ampliação da escolarização das populações indígenas, conforme afirma Wagner Amaral e Tânia Baibich-Faria (2012, p. 819), mas também por meio da implementação de programas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Na Universidade Federal da Bahia- UFBA, por exemplo, o programa de ações afirmativas ocorre no vestibular de 2005, estabelecendo uma política de cotas com base na autodeclaração étnica, destinada a grupos socioeconomicamente desfavorecidos (SOUZA, 2015, p. 157). “As ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos”, conforme a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Tais ações buscam proporcionar a igualdade de oportunidades a todos³. No caso indígena, as políticas afirmativas vêm tendo papel fundamental, possibilitando o ingresso desses acadêmicos na universidade. Neste contexto, o PET Comunidades Indígenas se configura como um significativo programa, ao assegurar que os estudantes continuem seus estudos até o final da graduação, proporcionando-os uma formação acadêmica qualificada e tendo acesso a conhecimentos interdisciplinares.

Antes da existência do PET na Universidade Federal da Bahia, grande parte dos discentes indígenas tinha dificuldade de se manter em seus cursos de graduação. Por essa razão uniam-se em ato de solidariedade mútua, para que em conjunto pudessem resolver ou minimizar seus problemas acadêmicos e de permanência na cidade. Juntos dividiam as despesas e confienciavam suas frustrações e necessidades. Reunidos em algumas casas alugadas, em regiões periféricas da cidade de Salvador, que eram quitadas com auxílio fornecido mensalmente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e por sua Coordenação Geral de Educação (CGE), que deveriam ser gastos em transporte, alimentação, hospedagem e material escolar, quase sempre era instável e insuficiente, mas sem ele era impossível permanecer na universidade. Segundo Maria Fialho, Gustavo Menezes e André Ramos (2013, p. 111), nem todos os estudantes universitários conseguiam ter acesso a este benefício, tendo em vista que os recursos humanos e financeiros da CGE

eram escassos, por isso, decidiram optar pela formulação de uma série de critérios que deveriam ser seguidos a risca pelos estudantes, sob pena de não recebimento do custeio.

Até o ano de 2009, ainda não havia uma política nacional consolidada para a permanência de estudante indígena no ensino superior, o que existia era a mera expectativa de sua construção e uma forte mobilização por parte da FUNAI, professores, estudantes e lideranças indígenas junto ao Ministério da Educação, buscando soluções e iniciativas para sua efetivação. Nesta mesma época, na UFBA, os recursos da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil também eram insuficientes para atender o número de demanda estudantil da capital e do interior, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os benefícios surgiam por meio de negociação entre o grupo de universitários indígenas e o pró-reitor. Isso somente foi possível dada à tímida e restrita quantidade de estudantes indígenas, que não passava de quinze.

Diante das questões expostas, consideramos a criação do PET Conexões Indígenas, no contexto da Universidade Federal da Bahia, de grande relevância, e compreendemos que sem o Programa haveria uma maior evasão de estudantes índios dos espaços universitários. Para Valquíria Cristina Amaralet al (2011, p. 1), o PET Conexão de Saberes constitui-se como uma ação afirmativa no ensino superior, que busca a permanência de forma qualificada de acadêmicos provenientes de comunidades populares, indígenas e quilombolas. Tal política estabeleceu um plano de caráter institucional e inédito no que tange à educação superior para indígenas no Brasil. A criação do PET Comunidades Indígenas não somente possibilitou o acesso e permanência, mas também busca corrigir as desigualdades culturais, sociais e históricas ainda tão presentes nas universidades brasileiras.

Portanto, com o Programa PET, os estudantes puderam se concentrar em seus estudos e desenvolverem suas pesquisas, sem se preocupar com a questão financeira no final do mês para custear suas despesas de permanência na universidade, apesar do valor da bolsa não ser tão elevado, sendo possível conciliar com outros auxílios, como a bolsa permanência. O programa, sem dúvida, proporcionou e proporciona autonomia e incentiva os acadêmicos na realização de ações que valorizem e divulguem as culturas indígenas. Atualmente o Grupo PET Comunidades Indígenas UFBA é composto por 12 bolsistas, pertencentes a três etnias diferentes, provenientes das diversas regiões da Bahia.

O PET Comunidades Indígenas como espaço de afirmação cultural e troca de saberes

Através das reuniões⁴ realizadas pelo PET Indígena foi possível perceber nos discursos dos estudantes a necessidade de transformar a universidade, convertê-la em um espaço da diversidade, local da mais ampla heterogeneidade social e não campo de reprodução de modelos eurocêntricos, elitista e conservador, como tradicionalmente costumam se verificar. Mas isso não é tarefa fácil, no entanto, é um desafio que precisa ser enfrentado. Se com o advento das políticas de ações afirmativas e, mais recente, com a Lei de Cotas, as universidades vêm diversificando o seu público, é também urgente, a adoção de práticas multiculturais e interdisciplinares, tendo em vista que é necessário agregar o mais amplo leque de concepções e diversidades existentes na sociedade. A universidade tem que se abrir para novas perspectivas, tanto na forma de pensar quanto de agir. Para isso, é preciso criar condições e meios para sua efetivação. Neste sentido, a descolonização do saber, se faz necessário e os povos indígenas podem dar enorme contribuição essa mudança de postura.

O Abril Indígena⁵ é uma ação do PET Comunidades Indígenas e seus apoiadores, que vem sendo realizado desde 2011 e se insere como atividade intercultural que possibilita aprendizagens coletivas e individuais, assim, como maior debate e visibilidade sobre as questões indígenas junto a diferentes públicos dentro da UFBA. A programação congrega atividades que dialogam com a academia, artes, política, intervenções culturais e artísticas, identificando interlocuções e interlocutores nas distintas unidades da UFBA e nas comunidades indígenas. O Abril Indígena é uma atividade que perpassa todo o mês em que se comemora o dia do índio, com destaque para rodas de conversas, seminários temáticos, mostra de filmes, oficinas, show, recepção de calouros, atividades culturais indígenas como Toré e Awê. Essas ações possibilitam a construção de espaços de debate e aprendizagem, propicia ainda, um novo olhar e a desconstrução de estereótipos sobre essas populações.

A inserção de estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia pressiona e provoca um reboiço entre professores e gestores a repensar suas práticas. Expõe a necessidade de um longo debate sobre os tipos de saber e métodos de ensino, ficando evidente, que os docentes necessitam adotar novos modelos epistemológicos e pedagógicos, a fim de abarcar a diversidade de concepções e a realidade social existentes na universidade.

O PET Comunidades Indígenas enquanto espaço de protagonismo e autonomia de acadêmicos indígenas

A criação do programa PET Indígena, no contexto da UFBA, é resultado da luta estudantil indígena e de suas estratégias de articulações, que possibilitou a conquista deste importante espaço institucional. A história do PET Comunidades Indígenas é também a história do protagonismo e autonomia de universitários índios no ensino superior. Sem, no entanto, desconsiderar os demais parceiros de luta nestes mais de cinco anos de existência do programa. É quase impossível pensar o PET Comunidades Indígenas sem descrever os atores que compõe essa história, me refiro não somente aos estudantes indígenas, mas aos tutores e apoiadores que fizeram e que fazem parte desta trajetória de resistência, afirmação cultural, difusão de saberes e aprendizado mútuo. Neste sentido, podemos destacar os esforços e a luta da professora Suzane Lima Costa e Clélia Neri Cortes na consolidação de um programa PET que pudesse responder às demandas dos estudantes indígenas e a questões que o tema exige, tanto no contexto da UFBA, quanto fora dela, que fosse de caráter interdisciplinar e indissociável entre ensino pesquisa e extensão. O PET Indígenas dialoga com outros PETs de diferentes áreas do conhecimentos, especialmente com o PET COM, da Faculdade de Comunicação e PET IHAC, e com outros grupos de pesquisas a exemplo do Geografar e do Feminária Musical.

Uma das primeiras ações de protagonismo estudantil através do PET Indígena ocorreu com o “Xoça Manifesto⁶”. Com o objetivo de fazer-se conhecido pela comunidade universitária e possibilitar maior visibilidade das questões indígenas dentro e fora da UFBA, estudantes indígenas divulgaram um texto, que ficou conhecido como “Xoça Manifesto”. Na “Carta Manifesto”, os estudantes romperam o silêncio e relataram a situação vivenciada por eles dentro da universidade, como questões de preconceito, discriminação e exclusão social, que é reflexo de uma problemática maior vivenciada historicamente pelas populações indígenas do Brasil. Através do “Xoça Manifesto” discutiram sobre os estereótipos de índio, dos quais são vítimas frequentemente. Com o manifesto, os acadêmicos indígenas se mostraram e se posicionaram enquanto sujeitos políticos e dotados de demandas específicas, que a comunidade universitária precisa ter conhecimento.

A presença indígena no ensino superior, de alguma maneira, transforma as universidades, mesmo que seja uma revolução silenciosa. Conforme salientou Dinamã Tuxá, no III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)⁷, é preciso “pintar a universidade de urucum”. Nesta mesma direção, discentes indígenas da UFBA vêm atuando, ao demarcara universidade a partir do PET, numa perspectiva intercultural, multiétnica e interdisciplinar, proporcionando a valorização e difusão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

A partir de uma visão intercultural, Suzane Lima Costa entende que:

[...] no PET-Indígena/UFBA não seria desenvolvida a pesquisa de um professor que outrora seria meramente executada pelos estudantes indígenas, mas sim o exercício comum de mobilização de saberes, para apoiar o histórico das lutas e conquistas que garantem autonomia, para que os estudantes indígenas possam se autorrepresentarem e se projetarem diante de si mesmos e dos outros nos espaços sociais pelas quais transitam (2015, p. 145).

Embora a concepção dos PET's Conexões de Saberes exija a presença de um tutor, não significa que este professor vai impor as suas ideias e projetos sem considerar os conhecimentos prévios e perspectivas de seus orientandos. O tutor não é somente aquele que conduz, mas aquele que aprende e constrói junto. No PET Comunidades Indígenas os bolsistas tem a liberdade de propor e construir coisas, que em outros grupos de pesquisa talvez fosse mais difícil. Neste sentido, os petianos desbravam e transformam sua realidade, a partir das ações que adotam em seu planejamento anual. As metodologias e atividades desenvolvidas pelo programa PET no contexto da UFBA têm entre suas finalidades, possibilitar a autonomia e o protagonismo de acadêmicos indígenas. Para os indígenas, participar do PET Comunidades Indígenas, é

sentir-se parte de algo que vai além de um programa de ensino pesquisa e extensão, significa comungar de princípios e valores ali embutido, é compartilhar de um movimento político, ideológico e cultural dentro da universidade.

Os petianos indígenas acreditam que não são “estudantes comuns”, mas protagonistas, construtores de sua própria história, e engajados nas lutas e valorização das suas identidades culturais. Deste modo, podemos concluir que o PET Comunidades Indígenas também não é um programa qualquer, uma vez que vem transpondo os limites de suas atribuições, enquanto grupo de pesquisa, ensino e extensão, mas carrega a responsabilidade de ser a referência sobre as questões indígenas no contexto da UFBA e lidar com os desafios e conflitos que lhe são peculiares. O programa PET não apenas contribui para uma formação acadêmica qualificada e visão mais politizada da realidade social indígena, mas possibilita também o surgimento de líderes estudantis forjados no processo de luta por melhores condições de permanência e pela defesa de seus direitos constitucionalmente conquistados.

Considerações finais

As diversas formas de tutela, que continuam a existir, constituem como grandes desafios a serem superados e os estudantes indígenas devem assumir a dianteira para sua extirpação, e se desprender de todo os vínculos que os levem a ela. Esse objetivo também deve ser perseguido pelas universidades que ora ainda continuam a desenvolver práticas que põe os sujeitos índios em situação de fragilidade. As políticas governamentais também padecem desse mal, ao possuir caráter multifacetário e transitório, gerando diversas implicações sobre as populações indígenas. O verdadeiro protagonismo indígena passa primeiro pela emancipação de ideias e valores que os coloca na condição inferior e de subalterno. Por fim, avaliamos que embora haja inúmeros desafios a serem superados, no que se refere à permanência, a afirmação da identidade cultural indígena, assim como ações de protagonismo e autonomia no ensino superior, alguns avanços são notórios, como é o caso da criação dos PETs Conexões de Saberes e as transformações geradas por esse programa na vidas dos estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e por vezes, também acadêmica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 93, n. 235 (2012).

AMARAL, Valquíria Cristina; CABRAL, Deisiane Maria Moreira; FERREIRA, Gisllene Rodrigues; MELO, Rita de Cássia; MARQUES, Jéssica Alessandra de Jesus; OMENA DOS SANTOS, Adriana Cristina; SILVA, Gabrielle Carolina. PET e Conexões de Saberes: (im)parcialidade, (des)informação, expectativas e perspectivas. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/os-pet-e-conexoes-de-saberes-imparcialidade-desinformacao-expectativas-e-perspectivas-gabrielle-carolina-silva-deisiane-maria-moreira-cabral-valquiria.html>>. Acesso em 8 fev.2016.

COSTA, Suzane Lima. PET-Comunidades Indígenas na UFBA: Notas preliminares de um projeto ainda em construção. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro. (Org.). Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes. 1 Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.p. 143-155.

BRASIL. Diário Oficial da União, 02/08/2010, Seção 3, p. 41 e 42.

Dados oficiais do site Secretaria de Promoção da Igualdade Racial: Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em 8 fev.2016.

FIALHO, Maria Helena S. S.; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André R. F. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In: BARROSO, Maria Macedo; LIMA, Antônio Carlos de Souza. (Orgs). Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008.1 Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.p. 109-118.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Estudantes indígenas nas universidades brasileiras: O caso UFBA. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro. (Org.). Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes. 1 Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. p.157-169.

ESTUDANTE INDÍGENA E UNIVERSIDADE – PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Márcia Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro
e-mail: indiaedai@yahoo.com.br

Introdução

É cada vez mais evidente o importante papel que o estudante/pesquisador indígena passa a exercer entre o seu povo, no sentido de articulação de sua comunidade para que possa realmente haver a participação efetiva da mesma nos seus projetos de vida como povo, na busca pelos direitos básicos de bem estar, seja individual assim como coletivo. Isto significa que os povos minoritários, especificamente os povos indígenas, sejam capazes de discutir e decidir seus destinos, que possam atingir o protagonismo e autonomia que tanto buscam, construindo políticas linguísticas, educacionais, assim como outras, que, de forma mais real, possam melhorar a vida desses povos.

Nesse sentido, pretendeu-se nesse trabalho trazer algumas reflexões em torno do acesso de estudantes indígenas a universidade no âmbito dos programas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior, e de modo geral as questões que a presença indígena (ou de minorias étnicas) implicam no contexto atual que vivenciamos. Para Isso, pensamos em universidade como ensino superior em seus diferentes níveis, dando maior enfoque ao nível de pós-graduação. O desejo de atualização do conceito de universidade no que se refere as três funções regimentais básicas que se constitui em ensino, pesquisa e extensão, são questões trazidos para uma discussão de caráter inicial.

O compromisso social da universidade num cenário de relações interculturais que muitas vezes se caracteriza pela diferença social, é um tema de discussão que vem ganhando força com a presença cada vez maior de estudantes/pesquisadores indígenas na universidade.

A meu ver, isso é um fato esperado, resultado da luta dos povos indígenas na busca por sua autonomia em conjunto com o trabalho de pesquisadores que conseguem ver na presença indígena (ou diga-se a diversidade de culturas, de modo geral) na universidade como fator riquíssimo na construção do pensamento acadêmico, seja em suas diferentes áreas.

A universidade como espaço de dialogo intercultural começa a se desenhar devido aos diferentes modelos de ações afirmativas que vem acontecendo no país, seja em termos de discussões e até cursos experimentais em várias universidades como, por exemplo, a Universidade Estadual de Mato Grosso e Universidade Federal do Paraná que foram pioneiras nessa questão e a Universidade de São Paulo que mais recentemente inicia uma discussão sobre a presença indígena na universidade, trazendo questões importantes como, por exemplo, o lugar dos saberes indígenas no processo de formação e a maneira pela qual os saberes acadêmicos são recebidos pelos estudantes indígenas.

É um feito que representa um grande avanço para ambas as partes, universidade e sociedade envolvida.

Universidade na perspectiva indígena

O ensino superior (universidade) em seus diferentes níveis, graduação e pós-graduação, na perspectiva indígena é concebido a partir dos princípios da educação escolar indígena. Educação esta que de sua função originalmente integracionista e de assimilação, dentro do contexto da colonização, passou a ser um instrumento de resistência étnico-cultural dos povos indígenas. Dessa maneira, a educação escolar indígena surge, num primeiro momento, como um instrumento fundamental de valorização cultural e linguística e reafirmação da identidade étnica dos diferentes povos indígenas brasileiros. A garantia de participação plena e efetiva no processo de construção é, portanto, fator fundamental para uma educação pensada a partir das concepções indígenas sobre a natureza, a vida social e a própria existência humana, conforme consta no documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formuladas a partir de pesquisa e reflexões originais. (Ministério da educação, 1998, p. 22).

Ao longo do processo de construção, a educação escolar indígena passa a exercer uma função social mais ampla para os povos indígenas, pois, evidentemente surgem também novos problemas no que diz respeito ao “desenvolvimento” social, político e econômico desses povos. É preciso, então, que a educação escolar (em seus diferentes níveis de ensino fundamental e médio) passe a atender as demandas que se apresentam, como por exemplo, na formação e capacitação dos indígenas para que possam atuar nessas áreas específicas, levando em conta seus interesses e conhecimentos como povos culturalmente diferenciados, com possíveis diálogo com o mundo da sociedade envolvente. Não esquecendo que o conceito de educação indígena baseia-se na formação integral do indivíduo que visa atender um projeto de sociedade, diferente de uma mera preparação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, “a busca por novos saberes e conhecimentos das ciências e tecnologias na consolidação dos direitos levou os povos indígenas e suas organizações a buscarem um novo aliado: a universidade” (Ângelo, 2005: 116).

Experiência de pós-graduação

Antes de me tornar bolsista IFP (Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford) na pós-graduação, trago uma experiência de 10 anos de educação escolar indígena, quando atuei como professora de língua kaingang na minha comunidade. Tenho a certeza de que essa experiência motivou em grande parte a busca pelo aperfeiçoamento profissional quando decidi candidatar-me à bolsa IFP, acreditando que somente o acesso ao conhecimento nos torna aptos para ajudarmos a construir um futuro mais justo para o nosso povo. Nesse sentido, não busco apenas desenvolver o conhecimento científico sobre aspectos gramaticais da língua kaingang, mas, também, levar em conta os interesses da etnia em relação a sua língua nesse contexto de extinção linguística e até mesmo de ameaça à diversidade cultural que vivenciamos na atualidade, principalmente em relação aos povos minoritários.

A pós-graduação, no entanto, percebe-se muito diferente da educação escolar indígena, referida anteriormente, a qual os povos indígenas têm se apropriada cada vez mais, já amparados por toda uma legislação conquistada ao longo da trajetória de luta dos povos

indígenas. A universidade, ao contrario, ainda é vista por esses povos como um “território hostil” segundo as reflexões de Freitas e Harder (2021, p. 79), a respeito das relações do estudante indígena e a universidade. A presença do estudante indígena na universidade vem sendo marcada pela inexistência de espaços para a pluralidade de saberes e conhecimentos diante da estrutura de universidade que temos atualmente. Não há lugar para as diferenças culturais e sociais nesse modelo de universidade

Particularmente, o meu ingresso na pós-graduação como indígena, resulta de um processo anterior que vem desde a graduação, onde me formei em curso de formação específica para professores indígenas, inclusive o primeiro curso de formação específica e diferenciada a nível superior que ocorreu no Brasil. Conhecer instituições universitárias aonde já vinha sendo realizado algum tipo de trabalho de inserção de estudante indígena através de alguns docentes, ou até mesmo pesquisas com maior envolvimento das comunidades indígenas, foi um trabalho que foi se fazendo ao longo da graduação.

A própria característica dos cursos de pós-graduação, que focam mais na produção de conhecimento através da pesquisa torna-se um fator interessantíssimo para o estudante indígena para a sistematização dos saberes do seu povo. Acredito que é o que de fato desperta o interesse de muitos estudantes a ingressar na pós-graduação.

Outro fato interessante também observado é a mudança nas relações entre pesquisador e comunidade pesquisada que resulta em melhores ganhos na qualidade dos trabalhos realizados. No entanto, todo esse trabalho de mobilização para o ingresso do estudante indígena na universidade, não tem sido uma tarefa simples. É um processo que vem desde a maneira de ingresso, a permanência, maneira como se dará essa presença enquanto individuo pertencente a um coletivo, a um povo. E, ainda, como a universidade vai receber esse estudante indígena com toda uma bagagem cultural diferenciada.

A partir daí começa um longo trabalho que caminha a passos lentos devido as mais diversas circunstancias que coloca tanto as burocracias institucionais como a dificuldade de diálogos interculturais no espaço acadêmico. É praticamente um trabalho de formiguinha, para que a abordagem das questões inerentes aos povos indígenas seja trazida de forma mais consistente para dentro da universidade, talvez sob a perspectiva de novas abordagens metodológicas. O preparo do terreno para receber esse estudante indígena, é muito importante, para que não se resuma apenas na presença física, ou presença individualizada dos indígenas.

Os povos indígenas têm, portanto, um grande desafio pela frente. A busca por uma universidade mais voltada para a realidade na qual ela esta inserida, que proporcione as esses povos discussões sobre seus projetos de futuro de forma plena e consciente. E, quem sabe, até mesmo a construção da universidade indígena, como já se tem em alguns países.

Na minha trajetória acadêmica, tive o privilegio de ser aluno de uma curso especialização para a formação de professores e lideranças indígenas para a revitalização linguística e cultural, denominado Diplomatura en Revitalización Lingüística y Cultural, realizado em 2010 através da Universidad Indígena Intercultural (UII), sob coordenação do Instituto de Investigación Lingüística Aplicada (CILA) da Faculdade de Letras da Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú. Teve como colaboradores centros académicos de varios países. Tal projeto impulsionado pelo Fondo Indígena (Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe), teve como objetivo central proporcionar bases teórica e metodológicas do ponto de vista dos debates contemporáneos, a fim de contribuir para a formação especializada de líderes indígenas pertencentes a diversos povos indígenas da America Latina e Caribe, para que possam tomar frente ao trabalho de articulação e tomadas de decisões

que incidam na política e organização social de seus respectivos povos. É sabido que o desejo de continuar falando a sua língua tem de ser despertado primeiro no interior da própria comunidade, no sentido de desenvolver uma consciência linguística crítica e afetiva a respeito da sua própria língua. Acredita-se que assim haverá de fato a participação efetiva dos povos indígenas na construção de Políticas Linguísticas que realmente possam contribuir para preservação e fortalecimento dessas línguas.

Destaca-se, portanto, a importância das políticas de ações afirmativas como o meio de inclusão social, no acesso ao ensino superior, seja na graduação ou pós-graduação. E mais do que isso, a participação indígena na construção e “remodelagem” do pensamento acadêmico. No caso dos povos indígenas, saliento, ainda, o dever de multiplicar conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelos agentes sociais que carregam o nome de um povo.

Referências

ÂNGELO, Francisco Novantino Pinto de. O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino: protagonismo indígena. Cuiabá, 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n.1, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF / MEC, 1998.

NOVAK, Maria Simone Jacomine. *et al.* (Orgs). Educação Superior Indígena no Paraná. Maringá: Eduem, 2010.

14-La vinculación comunitaria, la colaboración institucional y la institucionalización flexible en la UNED.

Xinia Zúñiga – UNED – Costa Rica

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, es una universidad pública que desarrolla actualmente diferentes experiencias educativas, de inclusión, extensión e investigación claramente vinculadas – por la forma como se desarrollan - y vinculantes por los compromisos que ellas conllevan, con los pueblos indígenas costarricenses.

Más de 50 funcionarios (as) participan directamente en programas relacionados con Pueblos Indígenas y al menos 11 de sus 34 Centros Universitarios tienen población indígena en su área de atracción, uno de ellos ubicado en territorio indígena y una producción audiovisual con más de 150 programas de audio y video dedicadas a Pueblos Indígenas.

Si bien la UNED destina cada vez mayores recursos presupuestarios para la educación indígena, nuestra labor sigue siendo incipiente para la magnitud de las necesidades, ínfima ante las demandas de los pueblos, escasa en el reconocimiento e incorporación de los conocimientos indígenas en el conjunto de sus ofertas, servicios y actividades académicas, lo cual no niega los avances y compromisos institucionales adquiridos que nos han puesto a “caminar la palabra” en educación superior indígena en nuestro país.

Aunque existen acuerdos de Congreso, lineamientos de política, acciones educativas y voluntades institucionales tendientes a la interculturalización, ésta es por el momento, una meta en el horizonte de la UNED.

Aunque limitada, la experiencia permite compartir al menos tres interrogantes sustantivas en nuestro trabajo durante los últimos 10 años, las cuales permanecen abiertas, en construcción constante, recuperando aprendizajes en distintos espacios y de distintas fuentes dentro de la UNED y con otras instituciones de la región, especialmente indígenas.

- ¿Qué es lo que debemos sentir, pensar y hacer de otra manera?: *la interculturalización como desafío* .
- ¿Cómo hacer para incorporar los conocimientos, intereses, derechos y cosmovisión indígena en nuestros proyectos y actividades? : *la vinculación comunitaria como criterio de pertinencia y calidad*.
- ¿Cómo impulsar y dar sostenibilidad a las acciones y proyectos? : *Institucionalización con flexibilidad*.

Sentir, pensar y hacer de otra manera en la academia: *la interculturalización como desafío*.

Los Pueblos Indígenas han sido particularmente críticos de la educación superior de nuestras universidades, a las que llaman “convencionales”, precisamente porque reproducen las históricas relaciones de colonialidad, mantienen rígidas y verticales estructuras de gestión, son instituciones excluyentes, no solo de sus estudiantes sino de sus conocimientos y sabidurías milenarias. Así las universidades sean privadas o públicas en AL no han representado hasta ahora, en términos generales, oportunidades reales, amplias y sostenidas que fortalezcan las identidades ni los derechos educativos de estos pueblos.

Curiosamente el significado y magnitud de estas críticas, requieren del contacto, el diálogo, y la relación directa, afectiva y reflexiva con “ el indígena y lo indígena”, con sus ideas y perspectivas, con sus prácticas culturales para comprender realmente los alcances de tales cuestionamientos en nuestra propia práctica, lo mismo que para obtener referentes vivenciales de cómo hacer de otra manera las cosas.

En este sentido la relación que la UNED ha mantenido con la UII del Fondo Indígena y sus redes, especialmente con la Cátedra Indígena Intercultural y la red de universidades indígenas e interculturales (RUIICAY) ha sido particularmente valiosa, profundamente orientadora y educativa.

En Diciembre recién pasado, durante el Encuentro de Educación Superior y Pueblos Indígenas, realizado en Costa Rica, el profesor Luis Maldonado Ruiz, coordinador de la CII de la UII, planteó que la discusión acerca de la incorporación de los conocimientos ancestrales indígenas en la educación superior, está asociada al debate de la crisis global del sistema y su inviabilidad para mantener la vida y el bienestar de la colectividad. También al cuestionamiento del saber occidental/colonial y cientificista que lo sustenta, por

lo tanto, es un debate que involucra a las propuestas culturales y sociopolíticas de los pueblos indígenas como la plurinacionalidad, la interculturalidad y el Buen Vivir. Particularmente mencionó la discusión acerca de qué es ciencia y cuál es la validez de los conocimientos indígenas ancestrales no solo para los propios pueblos indígenas sino para toda la sociedad.

Otros elementos que abonan a esta discusión fueron planteados en un encuentro sobre aseguramiento de la calidad para la educación indígena, realizado en Nicaragua este año. Aquí se agregaron aspectos como qué es calidad dentro de una perspectiva intercultural?, cómo evaluar la calidad de los programas y de las universidades indígenas e interculturales?, con qué indicadores?, quiénes están capacitados para hacerlo?.

Universidades como la URACCAN de Nicaragua o la UAIIN de Colombia expresaron el interés en ser evaluadas por los sistemas nacionales de acreditación. Sin embargo, aspiran a ser evaluadas según lo que son y lo que hacen y no por lo que no son, no hacen y no quieren hacer. Este planteamiento promete ser un motor de cambio en la educación superior de América Latina, porque no solo exige el cumplimiento de los derechos sino que propone formas concretas de aplicación.

Desde este punto de vista la interculturalización de la educación superior contiene un impulso transformador de toda la universidad y no solo de unos pocos programas o proyectos. Es permear las prioridades, los enfoques, las metodologías, las prácticas e incluso los afectos de personas e instancias, con contenidos culturalmente diversos, que trascienden y atraviesan las disciplinas y las áreas científicas establecidas lo mismo que las valoraciones de objetividad, neutralidad, erudición, calidad y excelencia que a menudo se pretenden imponer en la academia.

Ese desafío solo puede ser atendido en nuestro caso, mediante la articulación interna, la colaboración, la participación en redes, la movilidad académica, el intercambio de acciones y aprendizajes y la apertura institucional a nuevos interlocutores principalmente las propias organizaciones y comunidades indígenas. Es decir, tejiendo alianzas entre los diferentes universidades y actores comprometidos con ese proceso de cambio.

Como lo ha mostrado ampliamente Daniel Mato, existen muchas maneras de hacer las cosas dependiendo de los contextos, por eso se requieren puentes entre las universidades tanto indígenas como no indígenas, para que unas y otras se reconozcan, se apoyen mutuamente y contribuyan desde sus distintos lugares a resolver los requerimientos muchas veces complementarios que tienen unas y otras.

En el caso de la UNED, la vinculación con la UII, la CII, la RUIICAY y ahora la ESIAL nos ha permitido el intercambio académico, vivencias, experiencias de colaboración y cogestión educativa que facilitan imaginar la interculturalidad.

Por ejemplo, en el marco de un proyecto de colaboración con la UII la UNED contrató por primera vez profesores indígenas sin título académico, se introdujo la espiritualidad como eje curricular y contenido en una oferta y se privilegió la perspectiva comunitaria indígena en los análisis.

La vinculación comunitaria como criterio de pertinencia y calidad de los programas y experiencias educativas.

En todas las experiencias educativas de las universidades con las que hemos compartido, lo mismo que en los criterios para el aseguramiento de la calidad, presentados en Managua, la relevancia y la pertinencia cultural de las ofertas son asociadas a tres factores: la vinculación comunitaria, es decir, la coherencia entre los contenidos de la oferta y los proyectos y planes de desarrollo o Buen Vivir de los pueblos, procurando el arraigo de los y las estudiantes en sus comunidades; la participación de sabios, sabias, mayores y líderes indígenas en el proceso educativo, provocando el reconocimiento intergeneracional, la puesta en valor de las sabidurías ancestrales y el respeto a la institucionalidad propia y el uso de los idiomas indígenas en la formación, lo que fortalece la identidad y la cultura.

En la experiencia de la UNED se destacan varios proyectos en esa línea, por ejemplo el Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios y el programa Siwá Pakö, de formación de educadores en Lengua y Cultura Cabécar, este último ofrecido como programa interuniversitario por parte de tres de las cinco universidades públicas de nuestro país.

Ambas experiencias han perfilado innovaciones pedagógicas sustentadas precisamente en el diálogo comunitario, la participación de los propios educadores y de las comunidades en el planeamiento de las ofertas, incluyendo la incorporación de liderazgos y personas mayores de las comunidades en el desarrollo de los contenidos, en la selección de estudiantes, en el seguimiento y en la evaluación.

La investigación de aspectos culturales específicos, la indagación de conocimientos ancestrales, por ejemplo de las matemáticas, de la historia, de la producción así como la elaboración de materiales audiovisuales para favorecer la oralidad y el uso del idioma de cada pueblo indígena, son componentes en ambas propuestas pedagógicas.

El tercer referente de nuestra experiencia se encuentra en la línea de investigación "*Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas*" que tiene como particularidad el planteamiento de investigaciones solicitadas por las propias comunidades, ejecutadas con la participación indígenas contratados como investigadores comunitarios, acreditados por sus capacidades y reconocimiento comunitario, independientemente de su nivel de escolaridad; proyectos con metodologías constructivistas, culturalmente mediadas, cuyos resultados son registrados en formatos didácticos y culturalmente pertinentes, incluyendo el uso de los idiomas indígenas.

La institucionalización con flexibilidad.

Uno de los mayores desafíos que soportan los diferentes programas y proyectos que se plantean innovadores, es el de la sostenibilidad, tanto económica como académica.

Todos los programas y proyectos de vinculación con Pueblos Indígenas, en las actuales condiciones, requieren por lo general tiempos más amplios y recursos presupuestarios y logísticos adicionales, para garantizar los procesos comunitarios que involucran. También se requieren competencias académicas nuevas, conocimientos "otros" y personas idóneas y capacitadas que los puedan facilitar. En general, numerosas experiencias se llevan a cabo de manera temporal que resultan difíciles de integrar luego, en programas permanentes.

En el caso de la UNED, la relación con pueblos indígenas ha ido transitando de las personas culturalmente sensibles, a una institucionalización, con compromisos – acuerdos al más alto nivel - y recursos crecientes sin contar aún con una política de interculturalización que facilite cambios en las prioridades, normativas, enfoques, metodologías, asignación de recursos y cultura institucional en general. Esta es una iniciativa que se está trabajando bajo el amparo de la Vicerrectoría de investigación.

Otro desafío con relación a la sostenibilidad es cómo articular distintas experiencias para aprovechar los recursos y capacidades, sin concentrar, estructurar y encapsular en una única instancia, todas las iniciativas de vinculación con Pueblos Indígenas.

Los proyectos se encuentran diseminados en las diferentes vicerrectorías, con gran independencia y flexibilidad en su ejecución, lo que favorece la innovación y un mayor desarrollo de cada iniciativa. El contrapunto de esta manera extendida de trabajo está en la tendencia al desconocimiento de lo que se hace en cada proyecto, al aislamiento, a la no coordinación y escasa socialización de las lecciones aprendidas y de los vínculos que cada experiencia obtiene. También en esta línea, la UNED ha ido abriendo espacios de encuentro, de intercambio de experiencias, de rendición de cuentas y de planeamiento, en los que se involucran personas que son funcionarias en diferentes proyectos, también estudiantes y miembros de diferentes pueblos y comunidades indígenas.

Comentario final: En los últimos 10 años, la UNED de Costa Rica ha venido impulsando un conjunto de iniciativas muy diversas de vinculación con Pueblos Indígenas. Este acercamiento de la UNED a los Pueblos Indígenas ha promovido diversas iniciativas relevantes y culturalmente pertinentes que constituyen un proceso emergente en el que han jugado un papel muy importante las experiencias de vinculación con otras instituciones y redes, tanto nacionales como internacionales.

Aspirar a una política institucional de interculturalidad, pretendidamente clara, coherente, integral y viable, no es algo que tenga cabida sin un proceso previo de acuerdos parciales, temporales y específicos, mediante los cuales la institución va madurando sus prioridades, sensibilizando y capacitando a sus equipos, estableciendo los nexos y la legitimación necesaria dentro de los territorios y con las poblaciones indígenas. Estamos en ese proceso, ojalá que así sea.

15- Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la Patagonia Argentina. Daniel Loncón-UNPSJB – Argentina

Democratizar, interculturalizar e incluir, son tres retos que, como parte de la Red de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, nos hemos propuesto llevar a cabo en nuestras Universidades.

Para quienes somos miembros de Pueblos Indígenas el desafío es aún mayor, dado a que implica pasar de ser variables de estudio y análisis, en algunos casos, a ser sujetos productores de reflexiones y acciones en relación a la producción y circulación de conocimiento en las Universidades o Instituciones convencionales¹ de Educación Superior.

En este sentido, la presentación pretende en un primer momento, realizar un somero análisis del contexto general en el cual se inscribe la educación en general y la universitaria en particular en la región de la Patagonia Argentina, rescatando algunos aspectos históricos que permitan comprender el papel que cumplió la educación en el proyecto civilizador del Estado Argentino en la región patagónica.

En un segundo momento, se revisarán algunas prácticas llevadas a cabo desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco a través de la

¹ Siguiendo a D. Mato, en el texto se denomina *convencionales* a las universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Cátedra Libre de Pueblos Originarios referidos a la visibilización y promoción de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito universitario y en constante interacción territorial.

En un tercer momento se analizarán los logros y problemas de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la región patagónica y en particular en la Provincia del Chubut, ámbito territorial y jurisdiccional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Finalmente, se expondrán los horizontes y desafíos que a nuestro entender, contribuirían y facilitarían la construcción de una educación superior culturalmente pertinente, que contemple la dimensión territorial y la de los pueblos que la habitan.

La educación como herramienta de civilización.

Luego de la conquista militar denominada "Campaña del desierto" llevada a cabo por el Estado Argentino en la región patagónica a finales de 1700, se crean diversas leyes y dispositivos con el objetivo de llevar a cabo el "proyecto civilizador" como oposición a la "barbarie" de la región.

La Constitución Nacional del año 1853, establecía "*Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo*"². Asimismo, es interesante, para entender el contexto de la época, revisar el pensamiento de dos personajes que fueron presidentes de la República Argentina. Por aquél entonces, Julio Argentino Roca decía:

"Estamos como nación empeñados en una contienda de razas en que el indígena lleva sobre sí el tremendo anatema de su desaparición, escrito en nombre de la civilización. Destruyamos, pues, moralmente esa raza, aniquilemos sus resortes y organización política, desaparezca su orden de tribus y si es necesario divídase la familia. Esta raza quebrada y dispersa, acabará por abrazar la causa de la civilización".

Asimismo, Domingo Faustino Sarmiento sostenía:

"¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa canalla no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso, su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado".

Este pensamiento eminentemente racista, es el que forjó las bases de la educación argentina en general y muy particularmente en la región Patagónica, en donde, de la mano de la Iglesia Católica, se fundaron escuelas y órdenes religiosas con el objetivo civilizador y pacificador que ordenaba la Constitución Nacional.

² Constitución Nacional 1853 – 1860. Art. 67. Inc. 15.

En el año 1905, llega el Maestro Luis Funes a la zona denominada “Boquete de Nahuelpan” en la Provincia del Chubut, estableciendo una escuela en la reserva indígena. Matías Jones expone la labor del maestro al llegar al lugar:

*“Realiza una breve descripción de la población de la comarca caracterizada por la presencia de tres componentes: el británico (se refiere a los galeses), el chileno y el “indio”. Dice del primero; su casa es de adobe, con ventanas de vidrio, tiene vagones y su campo alambrado. El chileno es agricultor, siembra, tiene su huerta, su casa es de madera, firme. Por último el “indio” tiene su ruca, su toldo de cuero, con palos, y presenta pocos hábitos de higiene. Los estereotipos del maestro quedan fijados en dos imágenes; por un lado la “civilización”, lo deseable, representado en la población galesa y chilena cuyos hijos son bien prolijos y arreglados y sus padres dedicados a la agricultura, actividad pulcra y signo de progreso, por otra parte la “barbarie” es encarnada por los niños mapuche rústicos, sucios, harapientos, de pelo largo cuyos padres son propensos al alcohol y desinteresados por la educación de sus hijos”.*³

El “indio”, asociado a la barbarie en la Patagonia Argentina a principios del siglo XX, responde a la lógica de dominación colonial instalado en la conquista, que Aníbal Quijano denomina un nuevo patrón de dominación social, estableciendo la idea de inferioridad “natural” que se instala y traduce en las prácticas sociales, siendo los “indios” las primeras víctimas de esa categoría de inferioridad.

Una Universidad en territorio indígena

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco tiene apenas 42 años de vida en la región patagónica. En sus inicios, se planteó el objetivo de *“impedir el desencuentro definitivo de los jóvenes con la realidad de su territorio”*⁴, planteándose como una institución orientada hacia la búsqueda de soluciones y contribuyendo al desarrollo de la región.

³ Jones Matías Fernando. “Nahuelpan: lecturas subalternas de la nación argentina en el oeste del Chubut”.

⁴ La Patagonia y la Universidad del Futuro. Editorial Universitaria de la Patagonia. 1999.

No obstante ello, la región patagónica sigue siendo vista y concebida como un desierto inhabitado, donde estaba todo por hacer. Un rector de la Universidad expresaba *“nuestra Universidad se desarrollará de modo proporcional con la evolución de la Patagonia. Esta es una de las regiones más despobladas del planeta, acosada por la desertificación, donde los recursos no son aprovechados debidamente ni hay estructuras creadas con ese fin. Tendremos que desarrollarnos en un contexto difícil”*⁵.

A pesar de estar emplazada en un territorio indígena, la Universidad no contempla en su fundación a la población originaria, ésta forma parte de la ruralidad y ocupa los lugares más bajos de la jerarquía social. La iglesia católica, por medio de sus misiones salesianas, cumple el rol paternal de acercar a los indígenas a la “civilización” por medio del bautismo y la conversión a la fe cristiana.

No es hasta el año 2008, cuando finalmente se crea institucionalmente un espacio vinculado a los pueblos indígenas en la Universidad. Experiencias previas y el trabajo de muchas personas comprometidas con la lucha histórica de los pueblos indígenas dio origen a la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, dependiendo de la Secretaría de Extensión Universitaria.

Desde ese espacio, se buscó dar visibilidad y promoción a los derechos de los pueblos indígenas de la región y promover las relaciones interculturales en el ámbito educativo en general y el universitario en particular.

El fuerte anclaje en el territorio y la permanente interacción con miembros del Pueblo Mapuche Tehuelche, fueron definiendo los lineamientos de trabajo y los

⁵ Discurso del Rector Ing. Hugo Bersán.

objetivos de la Cátedra. La lucha por el territorio emergió como tema excluyente pero a su vez, la necesidad de reconstruir la memoria ancestral y recomponer el tejido identitario, echaron luz sobre diversos aspectos que en un principio no aparecían como prioritarios.

Recuperar la cosmovisión, la historia de los antepasados, el idioma y las pautas culturales forman parte de un trabajo de reconstrucción de un pueblo que sufrió un intento de exterminio estatal y que desde el espacio de la Cátedra Libre se acompaña y promueve.

De igual manera, la reflexión y la acción forman parte ineludible en el proceso de reconstrucción, en el sentido de pensar a las mismas, como sostenía Freire, no como prácticas antagónicas, sino que las acciones liberadoras *“deben intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia”*⁶.

Logros y Problemas de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la región patagónica

Tal como sostiene Daniel Mato, aún subsisten políticas y prácticas coloniales en los sistemas educativos configurando visiones de mundo y de conocimientos de los pueblos indígenas que se traducen en inequidades y exclusiones, tanto de los sujetos como de las visiones de mundo.

Si bien, en el caso de Argentina se han registrado avances en materia legislativa y se han adoptado Convenios Internacionales de protección de los derechos de los pueblos indígenas, aún no se traducen en políticas activas por parte del Estado.

⁶ Freire Paulo. Pedagogía del oprimido. 1° Ed. (especial) Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 2014.

Asimismo, otro de los problemas preocupantes es el aumento sistemático de la discriminación y la xenofobia. Según un estudio realizado por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en convenio con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) en el año 2014, un 69 % de las personas que se autoreconocen pertenecer a pueblos indígenas experimentaron discriminación por tal condición⁷.

De igual forma, si bien existe un aumento de la visibilización de las demandas de las comunidades indígenas, la misma se da por medio de conflictos, mayormente territoriales o por la vulneración de derechos. Es una visibilidad condicionada por el conflicto. En tal sentido, el rol que juegan los medios de comunicación es central en virtud de que, en muchos casos y por intereses corporativos, se criminaliza la lucha de las comunidades indígenas, tergiversando los hechos y soslayando las verdaderas causas de los reclamos.

En referencia a las políticas educativas de nivel superior, si bien la Modalidad Intercultural y Bilingüe es un derecho reconocido constitucionalmente desde el año 1994, aún no existen dispositivos ni políticas educativas de nivel superior para dar cumplimiento a tal derecho.

Otra dificultad, en el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, es la ausencia de estadísticas referidas a estudiantes indígenas y afrodescendientes. No obstante ello, desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, se está llevando a cabo acciones que permitan contar con tales datos, realizar campañas de difusión e información sobre el auto

⁷ Mapa Nacional de la Discriminación en Chubut. 2015.

reconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes, constitución de equipos de investigación, entre otras acciones.

Un logro necesario de mencionar es la incorporación, por iniciativa de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, de contenidos vinculados a pueblos indígenas en diversas carreras por medio de acuerdos con Facultades y Centros de Estudios. De igual forma, se dictan cursos y seminarios desde el año 2009 de manera ininterrumpida y con una creciente asistencia de público.

Por lo que existe un marcado interés en la temática de las personas, sean éstas indígenas o no. Esto configura un panorama alentador en el grado de sensibilización que la temática genera en la población.

Horizontes y desafíos

Respecto de los desafíos, coincidimos con Daniel Mato cuando plantea la necesidad de avanzar en la Interculturalización de las instituciones de Educación Superior. No solo incluyendo a los indígenas y afrodescendientes, sino también transformando las instituciones para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.⁸

Asimismo, y en términos de Enrique Dussel, es necesario un giro descolonizador, una ruptura epistemológica en la producción y transmisión de los conocimientos. No podemos soslayar el creciente aumento de indígenas que alzan su voz y pensamiento desde las subalternas mazmorras a las cuales fueron confinados por siglos.

⁸ Conferencia brindada por el Dr. Daniel Mato en la Universidad de Santiago del Estero con motivo de la Inauguración de la Cátedra Abierta Simón Rodríguez. 2015.

Los y las indígenas circulan por las universidades en números cada vez más crecientes, pero es necesaria una visibilización desde la justicia y la dignidad, en donde se valoren las trayectorias previas, los saberes otros y los claustros universitarios sean permeables a nuevas formas de conocimiento, conocimientos que son ancestrales, pero que emergen como nuevos para una sociedad que siempre miró para un solo lado, y hacia abajo.

Las Universidades tienen la oportunidad histórica de convertirse en un multicolor mosaico de historias, cosmovisiones y saberes que interpelen la modernidad/colonialidad imperante durante tanto tiempo y que nos privó de la riqueza cultural inigualable de nuestros pueblos.

Bibliografía

- Freire Paulo. Pedagogía del oprimido. 1° Ed. (especial) Siglo Veintiuno Editores. 2014. Bs. As. Argentina.
- Jones, Matías Fernando. "Nahuelpan: lecturas subalternas de la nación argentina en el oeste del Chubut". IX Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino-Chilena. Octubre de 2011. Trevelin, Chubut, Argentina.
- La Patagonia y la Universidad del Futuro. 25 años de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 1974-1999. Editorial Universitaria de la Patagonia. 1999. Comodoro Rivadavia Chubut, Argentina.
- Mato Daniel. (Coord.) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias. Universidad Nacional de Tres de Febrero. EDUNTREF. 2015. Bs.As. Argentina.
- Mouratian Pedro. Mapa de la Discriminación en Chubut. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. INADI. 2015. Argentina.

Estudiante coya transitando la carrera de ciencia política.

Me llamo Paula Verónica Calapeña comencé la Licenciatura en Ciencia Política con orientación en Administración Pública y Gestión en el año 2002 en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales – UNR. Actualmente me faltan dos materias y la Tesis para finalizarla. Fui beneficiaria de la Beca de Pueblos Originarios en el año 2012 y volví a inscribirme este año del Programa de Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR. Actualmente me reconozco como parte de la Comunidad Coya y sigo reconstruyendo mi identidad.

Mi primer día de cursado fue emocionante y caótico, todo era nuevo. La modalidad de cursado, la forma del dictado de las materias, los exámenes orales y la gran cantidad de lectura que tenía por materia. Debo reconocer que no estaba acostumbrada a ese ritmo de estudio y de lectura. En mis primeros años me costó mucho adquirir un ritmo de estudio que rindiera frutos, así como acostumbrarme a una vida muy diferente a la que llevaba en mí pago, tanto desde lo emocional como lo cotidiano.

**Estudiantes becados en el marco del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios – UNR*

Los primeros años mis padres me pudieron ayudar, pero después empecé a trabajar medio tiempo hasta que me independice económicamente. Fueron momentos difíciles ya que se me complicaba trabajar y estudiar al mismo tiempo. Es difícil soportar la presión social por no terminar la carrera en los 5 años correspondientes pero continuo adelante sin bajar los brazos y esforzándome.

El proceso de auto reafirmación personal y el recorrido transitado por mi carrera me llevó a reflexionar sobre las perspectivas académicas que fui adquiriendo, ya que las mismas carecen de una mirada pluricultural. Hoy me preocupa centralmente como conciliar lo académico con la cosmovisión de mi pueblo, ¿Se trata de conciliar, de imponer, de unir o de amalgamar?

El conocimiento como construcción histórico social refleja ciertos intereses e ideologías relevantes para determinados actores. ¿Cómo posicionarnos como actores relevantes en la construcción de conocimiento académico? Y así visibilizar en la Universidad nuestra participación. Creo que deberíamos comenzar por ratificar esa auto identificación individual y colectiva, para reforzar el trabajo en comunidad; y así disputar poder.

Además de reconocer la importancia de que muchos jóvenes de diversos pueblos transitan la Universidad no podemos perder de vista que uno de los objetivos centrales del Programa es desnaturalizar el paradigma eurocéntrico y monocultural existente reivindicando la diversidad cultural propia de los pueblos originarios, desafiándonos a construir un conocimiento académico crítico y reflexivo que dé cuenta de nuestros saberes. En pos de este objetivo es que debemos esforzarnos por apropiarnos de todos los espacios que nos permitan reafirmar nuestro propio saber y compartirlo con todas las personas que transitan el ámbito universitario, en un primer momento como estudiantes pero continuar con esta tarea como futuros profesionales.

Al encontrarme finalizando la Licenciatura me pregunto ¿Cómo interpelar la carrera de ciencia política? ¿Cómo abordar la cosmovisión de mi pueblo con el conocimiento académico que adquirí? ó ¿Cómo repensar el conocimiento académico desde la cosmovisión de mi pueblo? La creación de un nuevo conocimiento académico debe ser resultado de una disputa de poder, en donde todos los jóvenes de los pueblos que transitan la Universidad sean protagonistas activos en este proceso de creación.

Creo que el espacio que proporciona el Programa es muy importante para los que participamos y para los futuros beneficiarios, ya que además de ser un espacio de contención es un lugar de reflexión colectiva sobre el rol que queremos desempeñar como partes de los distintos pueblos que conforman la Argentina.

Es muy importante conocer nuestro pasado y reflexionar en torno a nuestro presente para poder decidir hacia donde queremos dirigirnos en el futuro. Somos parte de un legado cultural que nos enriquece con

todos sus saberes pero debemos reconocer que la actualidad en que vivimos los principios que rigen son totalmente contradictorios con los principios de nuestros pueblos, esto es un gran desafío a enfrentar, mantener nuestra cosmovisión en un mundo globalizado donde prima el individualismo, la propiedad privada y la ganancia. Mantener y transmitir nuestros saberes a las futuras generaciones revalorizando nuestra participación en la sociedad en que vivimos.

Estudiante moqoit transitando la carrera de antropología.

Me llamo Andrés Honeri, soy del Pueblo Moqoit. Nací en Charata (provincia de Chaco). A los tres años de edad con mi familia nos fuimos a vivir a la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe) las causas fueron la falta de trabajo en el Chaco. Cuando llegamos a Rosario nos instalamos en la zona oeste de la misma, en ese tiempo (1993) mi padre pudo conseguir un trabajo pero nos faltaba una casa propia, vivíamos en la casa de mi tío (hermano de mi papá). En ese momento el Gobierno de la provincia de Santa Fe comenzó a realizar obras de construcción de viviendas a pedido de la gente de la comunidad Qom (ya que hubo una masiva migración de ese pueblo hermano). La misma gente de la comunidad hizo varios reclamos al Gobierno pidiendo escuela, centro de salud y el reconocimiento de una organización vecinal.

Algunos de esos reclamos fueron respondidos, en el año 1990 se creó la Escuela Bilingüe "Ralagiq Quitagaq (Nueva Esperanza)" Nº 1333. En esa escuela realicé mis estudios primarios los que concluí en el año 2002. Luego hice mis estudios secundarios en la Escuela Secundaria Nº 518 (actualmente llamada Carlos Fuentealba). Un año después de graduarme empecé mis estudios universitarios.

Participación en el programa de becas

Empecé a participar en el programa en el año de su creación:2013, cuando comencé a estudiar la carrera de Antropología en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ya han pasado tres años y me vienen a la mente muchas cosas.

Una de las experiencias que tengo siempre presente es haber conocido y compartido vivencias con los demás jóvenes del programa. Todos venimos de distintos pueblos, por lo tanto tenemos distintos saberes, creencias, costumbres, etc.

En mi primer año dentro del Programa presencié la fiesta de la Pacha Mama (Madre Tierra), aunque no participé en el ritual (dicho sea de paso soy cristiano evangélico y nuestra religión prohíbe tal cosa). Por otra parte, desde que participé en el programa y también desde que comencé la carrera universitaria me di cuenta de la imposición cultural de la llamada "occidental". O sea muchos rasgos de nuestra cultura la hemos ido dejando, o mejor dicho nos obligaron a dejarlos y muchos ni siquiera los hemos conocido debido a la tarea que en esa dirección realiza o lleva a cabo el sistema educativo y político en su conjunto.

Como la mayoría de nosotros desconocíamos gran parte de lo que refiere a la vida universitaria el programa se comprometió en ayudarnos con un/a docente y un/a acompañante estudiante de nuestras respectivas carreras. Creo que en este punto el programa tuvo éxito ya que muchos de nosotros pudimos avanzar en la carrera gracias a dichos acompañamientos.

Recuerdo que nos reuníamos cada 15 días para realizar distintas actividades con el fin de conocernos más. Una de las actividades que tengo en mente fue la de dividirnos en grupos, cada grupo pertenecía al mismo pueblo. Al principio de la reunión nos presentamos todos, cada uno decía su nombre, el de su pueblo, de dónde venía y también contaba las características de su pueblo.

La actividad consistió en escribir en un afiche las características de un pueblo específico (el coordinador del programa fue el que eligió qué grupo tenía que describir las características del otro, por ej: los Mapuches tenían que escribir sobre los Qom), así a partir de esta y de otras actividades todos los integrantes del Programa nos íbamos conociendo. Creo que esto fue uno de los logros que el Programa se propuso, el de mantener viva nuestra identidad cultural y a la vez conocerla de las/los demás compañeros/as.

Todos tenemos conocimiento en lo que respecta a la visibilidad (mayor o menor) de nuestros pueblos originarios. Quiero detenerme en este punto. Recuerdo que a principios del 2014 el programa hizo la entrega de certificados, estuvo presente las autoridades de la universidad, nuestras familias y también un canal de televisión (canal cinco de Rosario). La periodista de éste canal les hizo un par de entrevistas a algunos chicos del programa.

Con el pasar del año muchos alumnos, profesores de la universidad y ciudadanos en general se "dieron cuenta" de que había estudiantes originarios dentro de la universidad.

Problemáticas

Una de las problemáticas que recuerdo es que, con el correr del tiempo, la mayoría de los integrantes ya no asistía con regularidad a las reuniones establecidas. Esto generaba un poco de enojo tanto en el Coordinador del Programa como así también en la Asesora Académica, porque hacía pensar que los que asistían con irregularidad no le daban tanta importancia las actividades que se realizaban. Aunque por otro lado muchos de ellos (incluso yo) no tenían el dinero suficiente como para tomarse un colectivo e ir a la reunión ya que muchos vivimos alejados del lugar donde hacíamos las reuniones.

Creo que los logros en lo que respecta a la vida social en general y política en particular no se dan por la "buena voluntad" de los gobiernos de turno, sino más bien por las continuas luchas que llevan a cabo las clases sociales más bajas. Nosotros los indígenas no estamos ajenos a estas luchas.

Podemos afirmar que sin la creación del programa de becas para estudiantes de pueblos originarios muchos de nosotros no mantendríamos viva nuestra cultura ancestral, otros las relegaríamos a un segundo plano o también desconocerla. Ya que muchos de nosotros hemos vivido desde muy niño en la ciudad de Rosario y compartido conocimientos con el resto de la ciudad; por ende sería difícil (y lo es todavía) mantener nuestra cultura. Aunque de mi parte puedo decir que mi familia y los Qom todavía mantenemos nuestra Lengua materna.

Hoy me pongo a reflexionar acerca del programa, y reconozco que al hacer las actividades y reuniones que mencioné al principio de alguna manera hizo que muchos de nosotros afianzara, revalorizara y reivindicara nuestra identidad cultural. Aunque no podemos negar la validez de gran parte del conocimiento académico, sí podemos pensar y decir que existen otros conocimientos igualmente válidos, el de nuestros ancestros.

A modo de conclusión

Fue un gran logro la puesta en marcha en el año 2012 de la beca para pueblos originarios que en el año 2013 se transformó en el Programa Intercultural para Estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Nacional de Rosario que fue fundada en 1968. En el mismo participan miembros de las comunidades: colla, qom, mapuches, moqoit, omaguaca y ava guaraní. Que estudian las siguientes carreras: arquitectura, medicina, música, antropología, derecho, política, trabajo social, enfermería, veterinaria, psicología, ciencias agrarias, odontología y ciencias de la educación. Además de ocho adolescentes que cursan sus estudios secundarios en la Escuela Agrotécnica dependiente de nuestra universidad en la vecina ciudad de Casilda.

Visualizamos o vemos al Programa como un espacio donde conviven dos conjunto de saberes, el académico y el cultural y donde participan (además de nosotros como estudiantes) distintos miembros de los diversos pueblos. Nos permite conocer y apropiarnos de otros saberes, poner en común distintas vivencias e identificar problemáticas comunes, conocernos y conocer otras miradas.

Podemos plantear como desafíos:

- Afianzar las experiencias existentes.
- Pasar del voluntarismo por afinidad o sensibilidad del tema a conformar equipos interdisciplinarios de profesionales para enriquecer la formación superior.
- Disputar la producción y reproducción del conocimiento académico.
- Apropiación del espacio, conformado por el Programa, de los estudiantes que participan de la vida académica y continuidad en la participación una vez obtenido el título de grado.

Como **propuestas** para el Programa nos interesa remarcar la importancia de garantizar la continuidad de la figura del estudiante y del docente acompañante a lo largo de nuestro transcurrir en la vida académica. Realmente valoramos mucho este aporte y deseamos que esto se afiance en todas las carreras de UNR.

17- EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS POVOS INDÍGENAS: as fronteiras entre os saberes na Educação Superior Indígena. Antonio Aguilera Urquiza – UFMGS – Brasil

Mato Grosso do Sul, antigo sul do Estado de Mato Grosso, caracteriza-se no cenário nacional por ser uma porção do território que estrategicamente faz fronteira com vários estados (São Paulo, Paraná, Goiás, Rondônia, Pará, Amazonas, Tocantins) e países, como Bolívia e Paraguai. Além desta característica única, trata-se de uma região de colonização tardia, intensificada apenas no final da primeira metade do século XX, praticada com alta dose de violência física e simbólica contra os povos indígenas, em especial, contra os Kaiowá e Guarani do sul do estado.

Em termos estruturais, trata-se de uma região de forte fronteira agrícola, marcada pela monocultura agroexportadora (carne, milho, celulose, biocombustíveis, soja,), marcadamente contrária aos interesses dos povos indígenas, sobretudo quanto o que está em jogo é o direito aos territórios tradicionais. No contexto dessas relações de poder, surge o NEPPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas), na Universidade Católica Dom Bosco, justamente para desenvolver pesquisas e dar visibilidade à temática indígena.

A partir da sua tese de doutorado, Brand (1997), apresenta uma leitura histórica e antropológica acerca do confronto entre os indígenas e as frentes de colonização (*O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*). Chama de *confinamento*, à prática do próprio estado brasileiro, em reservar pequenas parcelas de território para os indígenas, enquanto o restante era disponibilizado para a colonização. Utilizando nomenclatura indígena, chama de *esparramo*¹⁸, ao processo de esbulho sofrido pelos indígenas da região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

A partir deste acúmulo de experiência e determinação, de colocar a Universidade a serviço também dos povos indígenas, o NEPPI, através do professor Brand acolhe a proposta de institucionalizar o Programa Rede de Saberes¹⁹, com objetivo de criar condições para a “permanência de indígenas no ensino superior”. O estado de Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, a maior quantidade de acadêmicos/as indígenas nas Instituições de Ensino Superior, ao redor de mil estudantes, o que representa um sinal de que estes grupos sub-representados estão negociando novas possibilidades de existência e gestão de seus territórios. Cabe aqui, no entanto, uma breve pergunta: as IES têm proporcionado espaço democrático de interculturalidade e de diálogo de saberes?

Povos indígenas, território e educação intercultural

No estado de Mato Grosso do Sul vivem atualmente ao redor de dez povos indígenas, cada um com suas particularidades históricas e culturais. No âmbito deste trabalho, colocaremos ênfase na realidade dos Kaiowá e Ñandeva.

Os Guarani ou Kaiowá e Ñandeva constituem dois povos indígenas geralmente chamados de *Guarani* na literatura antropológica, mas que se identificam e se percebem como etnias distintas em Mato Grosso do Sul e em outras partes da região platina. No Paraguai os Kaiowá são conhecidos como Paĩ-Tavyterã e os Guarani Ñandeva conhecidos como Xiripá ou Avá.

Do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que a ocupação geopolítica da região de fronteira seguida pela exploração econômica, levada a cabo como política oficial do Estado Brasileiro após a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), culminou no cerceamento territorial dos povos indígenas (Kaiowá e Guarani) no antigo sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. Disso resultou no abalo da autonomia política, fragmentação das formas tradicionais de organização social e na fragilidade econômica presente nas comunidades atuais.

¹⁸ *Esparramo* é o conceito utilizado pelos informantes indígenas para explicar o processo de dispersão das aldeias e famílias extensas no momento em que ocorre o desmatamento e a implantação das fazendas de gado e a correspondente expulsão dos índios daquele local.

¹⁹ **REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior.** Trata-se de um programa financiado pela Fundação Ford (articulado inicialmente pelo LACED/Museu Nacional/UFRJ, no âmbito do programa TRILHAS DO CONHECIMENTO), e que reúne uma parceria entre a UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, vigente desde 2005.

A Grande Guerra contribuiu para alterar o isolamento de parte importante da atual região da Grande Dourados. Campestrini e Guimarães (1991) calculam que um total de 1.200 soldados paraguaio teria circulado, em 1866, pela região do atual Mato Grosso do Sul. Terminada a guerra, grande parte dos ex-combatentes, especialmente paraguaios, ficaram pela região, sendo que muitos, segundo testemunho de informantes indígenas, empregaram-se como mão-de-obra na Cia. Matte Larangeira, que se instala na região a partir da década de 1880, para explorar os imensos ervais nativos nesta região, conforme mapa abaixo.

Mapa dos ervais no sul de Mato Grosso do Sul



Este certamente foi o primeiro grande impacto sofrido pelos Kaiowá e Guarani, tendo em vista que tanto a Grande Guerra, como a posterior exploração da Cia Matte Larangeiras foi, literalmente em cima do seu território, Além do uso de sua mão de obra no processo de extração da erva.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, a produção científica sobre os Kaiowá e Guarani tem crescido significativamente, em especial se levada em consideração a atual realidade das dezenas de comunidades indígenas e a disputa territorial em Mato Grosso do Sul, sobretudo na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Esta situação tem sido analisada por diferentes autores, especialmente nos trabalhos de Brand (1997), Barbosa da Silva (2007), Ferreira (2007), Melià (1986), Mura (2006), Pacheco (2004), Pereira (2003, 2004, 2006, 2007), Silva (2005), Vietta (2007) e outros.

O território é fundamental, pois os indígenas desenvolvem profunda relação física, afetiva e simbólica com a terra, entendida aqui como território, espaço próprio de constituição e vivência identitária. Esta relação é chamada pelos próprios indígenas de *ñande reko*²⁰, quer dizer, “nosso jeito de ser”. Neste sentido, a aldeia representa o centro de seu território tradicional, conhecido como *ñande retã*, o “nosso território”, isto é, o espaço para a continuidade de seu modo de ser e estar no mundo.

Tendo em vista a situação histórica dos Kaiowá e Guarani no sul do estado de Mato Grosso do Sul, caracterizada por significativa perda do território tradicional, com a consequente fragmentação das relações sociais e com o ambiente, a realidade dos acampamentos indígenas às margens de rodovias, é uma das tentativas de resistência e superação da imposição histórica do *confinamento*. Esta é uma realidade por si só provisória e, de certo modo, ainda muito pouco aprofundada em estudos antropológicos. Na realidade, existem muitas formas de assentamentos Kaiowá e Guarani, dentre os quais estão os chamados aqui de *situação de acampamento*, localizados em margens de estradas e rodovias e com pouca visibilidade política.

²⁰ *Ñande reko* pone de relieve este aspecto de diferenciación cultural, que incluye un tipo especial de organización social, una lengua y un lenguaje propio (con sus formas peculiares de ‘pensamiento’ y de ‘simbolización’), una religión tradicional, una economía característica, una lengua propia. (...) El *ñande reko* hace que el Paĩ se considere, se sienta, se piense y se diga diferente. (MELIÀ et al., 2008, p. 105).

A partir deste contexto é que o presente texto coloca em cena a alternativa política de demanda dos indígenas pela educação formal e, em especial, pela educação superior. O fato dos índios chegarem à universidade dando visibilidade à sua cultura, ao seu modo de ser no mundo, provoca uma inquietação epistemológica, tensões que desconstruem a noção de cultura como algo fixo e naturalizado e exige entender que as populações indígenas se deslocam em diferentes espaços nos quais suas particularidades se reafirmam e as diferenças se apresentam com suas presenças e significados.

Nesta direção a demanda para o ensino superior tem se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, na contemporaneidade. A universidade passa a ser entendida, pelos indígenas, como um espaço a mais de diálogo intercultural e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Dessa forma, chegar à universidade significa para os indígenas apropriar-se de ferramentas que permitam protagonizar a reescrita de suas histórias, até então não alcançada pelos cânones escolares/acadêmicos bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos.

Cresce, com isso, também, a preocupação com as condições que essas IES têm para formar profissionais que atendam às demandas de suas comunidades. Qual o papel dos conhecimentos indígenas na formação desses indígenas? Como as Universidades poderiam potencializar o diálogo com esses outros conhecimentos, historicamente subalternizados e delegados como não científicos? Estes têm sido temas transversais que orientam as ações do Programa Rede de Saberes que acompanha a maioria dos indígenas que ingressam nas universidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

A Universidade e a presença de indígenas

Entendemos que as universidades não só podem deixar de serem espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, constituírem - se em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. Sob o ponto de vista epistemológico e político seria assumir "as diferenças como constitutivas da democracia e [serem] capazes de construir novas relações" (CANDAU, 2009, p. 09). Novas relações que poderiam ser traduzidas como interculturalidade para todos. Neste sentido, o acesso ao ensino superior aos indígenas pode servir como ferramenta para reorientar as tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade.

Historicamente, os indígenas foram tidos como uma situação de povos "passageiros" ou "transitórios", cujo destino era integrar-se através da negação de sua identificação étnica, objetivando, intencionalmente, a construção de um "brasileiro genérico". Foram construídos, discursivamente, como "seres inferiores", frente a qual a única opção possível era impor o progresso, como alternativa para atingirem "o estágio supremo do desenvolvimento, a civilização ocidental" (SOUSA SANTOS, 2005, p. 28).

Tomados como seres desprovidos "de saber e cultura" (idem, 2005, p. 29) e como "antecedentes" e companheiros indesejáveis, foram e são, ainda, em muitos casos, vistos como sujeitos que demandam "processos de evangelização ou aculturação" (idem, 2005, p. 26), ou, em outros termos, sujeitos que devem integrar-se na mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas (BRAND, 2002). Seus saberes foram "silenciados", "desqualificados" e "subalternizados" como manifestações de "superstição", estáticos, exóticos, ou, na melhor das hipóteses, como saberes práticos e locais (SOUSA SANTOS, 2005). Por isso, a anunciada integração se daria pela margem, sem questionar ou romper o projeto de hegemonia monocultural dos Estados Nacionais.

Embora essa visão persista ainda hoje em parcelas importantes das nossas elites, ela está, legalmente, superada pela Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas, além das terras de ocupação tradicional, o reconhecimento (e respeito) de sua organização social, de seus costumes, línguas e crenças, assim como o direito a seus "processos próprios de aprendizagem" (Lei nº 9394/96).

Ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando a sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, desenvolvidas no âmbito das mesmas instituições, estes projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas.

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas Universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre as Universidades, os acadêmicos indígenas e as suas respectivas comunidades, através da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais, mas da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Diálogo intercultural como direito dos indígenas nas IES

Quando consideramos os tempos atuais – o avanço dos interesses mercadológicos, mega projetos impulsionados pelo suposto aumento da demanda energética, globalização das tecnologias, dentre outros – constatamos que os povos indígenas encontram-se em algumas encruzilhadas. Uma delas é a necessidade dinâmica de preservar valores e identidades culturais, reafirmar a posse e gestão de seus territórios tradicionais,²¹ ao mesmo tempo em que desejam ter acesso às novas tecnologias e acesso a alguns bens manufaturados. Por outro lado, como afirmado anteriormente, os povos indígenas no Brasil constatarem um retrocesso na garantia de seus direitos, em especial àqueles conquistados com a Constituição Federal de 1988.

Nas entrelinhas e ambivalências presentes neste contexto, a inserção e permanência de indígenas no ensino superior, etapa posterior ao que chamamos de “Educação Básica”, adquire dimensão estratégica sendo uma delas a de preparar quadros com “ferramentas” úteis para o diálogo presente e futuro destas comunidades com seu entorno e o Estado Nacional.

Como ressaltado por Aguilera Urquiza e Nascimento (2013), as políticas de Educação Indígena avançaram significativamente no Brasil, sobretudo após o novo ordenamento jurídico conquistado com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96), mas a educação superior indígena tem sido colocada a margem desse processo. Somente nos últimos anos, no contexto das lutas por políticas de ações afirmativas²² é que os povos indígenas passaram a ter reconhecidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior.

Nesse contexto, a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), em 2003, foi a primeira a apresentar uma proposta de política de ação afirmativa contemplando os povos indígenas, com a reserva de 10% de suas vagas para este seguimento. Mesmo assim, temos constatado que apesar dos recentes avanços com relação às políticas de ingresso de negros e índios, a conhecida Lei de *Cotas* (lei 12.711/2012), poucos indígenas conseguem entrar nas Instituições de Ensino Superior e menos ainda de permanecerem, pois são necessárias outras ações, como mais informação nas aldeias acerca dos processos seletivos (ENEM, por exemplo), foco nos processos de acompanhamento destes estudantes nas IES. A frase mais ouvida nos últimos debates acerca deste tema tem sido: “não bastam as cotas e bolsas de estudo”.

A partir destas considerações, centro a atenção em outro elemento fundamental para a permanência de indígenas no ensino superior, que é a temática do diálogo de saberes, ou mesmo uma reconsideração dos atuais paradigmas dos conhecimentos. Para início de conversa, podemos dizer que a maior parte dos professores universitários não estão preparados para dialogar com a diversidade em suas salas de aula. O educador ou educadora teriam que buscar conhecer melhor a realidade de seus alunos/as, a dinâmica de aprendizagem, para ajudá-los a encontrar melhor os caminhos do desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, torna-se urgente defendermos a necessidade de revermos alguns conceitos estabelecidos nas escolas e universidades, como é o caso do próprio *currículo*. Este está distante da

²¹ Assumimos aqui, que a identidade não é algo dado, mas é uma construção relacional, afirmada exatamente nas fronteiras da alteridade, conforme Fredrik Barth (2000).

²² As políticas de ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (KAUFMANN, 2007).

realidade dos estudantes, em especial dos/as estudantes indígenas, pois desconsideram seus saberes, não favorecem a valorização de cada um/a e suas especificidades. De certo modo os currículos concebem modelos padrões de conteúdos e de alunos/as, ao invés de abrirem-se para o diálogo de saberes e reconhecimento das trajetórias destes estudantes. Paulo Freire com sua proposta de “palavra geradora” (FREIRE, 1977), já havia alertado para a necessidade do currículo ter como ponto de partida para a experiência do conhecimento, os saberes locais dos sujeitos da educação.

Para Coraggio (2003), a universidade precisa criar situações em que todos os professores e alunos percebam no cotidiano os conflitos as contradições e as ambiguidades presentes. Para ele, é preciso dar voz a voz, mas não somente a voz, como também ao corpo, ao gênero, à geração, à raça, às diferentes etnias. Dessa forma, a universidade deverá ter as portas abertas para não somente acolher jovens indígenas, mas estar disposta ao diálogo intercultural, melhor denominado de *diálogo de saberes*, onde um dos eixos é o redimensionamento curricular, para acolher a diversidade, os saberes outros, aqueles que vêm da subalternidade, dos seguimentos sub representados.

Voltamos aqui, uma vez mais, ao tema dos estudos pós-coloniais, referentes a estes saberes subalternos, os quais ainda não encontram espaços na educação superior. Quando a academia estrutura seu currículo em um modelo hegemônico, fruto das relações de colonialidade, concomitantemente ela provoca a subordinação dos saberes indígenas e aniquila as possibilidades de reconhecimento destes conhecimentos como socialmente efetivos e elimina a possibilidade de produção autônoma de conhecimento desses povos. Para Quijano (2005) é necessário superar a perspectiva colonialista de produção de conhecimento e questionar a colonialidade em todas as suas dimensões promovendo a desconstrução do discurso, das práticas hegemônicas e das concepções eurocêtricas.

Dessa forma, podemos entender que o modelo de universidade e o processo de formação pautado na colonialidade excluem outros saberes que não aqueles baseados no modelo disciplinar hegemônico na sociedade moderna. Quando a universidade e seus docentes assumem que o currículo não prevê a diversidade e que o número de indígenas ainda é irrisório, eles estão ratificando o modelo colonial de ciência, e declarando-o o único conhecimento possível de ser adotado. O desafio que ainda não foi assumido é o de *descolonizar* o saber disciplinar e possibilitar o convívio e o diálogo intercultural e interdisciplinar, ou seja, os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades.

Considerações Finais

A educação superior indígena é, certamente, um projeto social e político que se insere numa perspectiva de construção e sedimentação da busca dos povos índios por reconhecimento de sua especificidade cultural. No entanto, isso só será possível se houver o devido respeito ao princípio da autonomia, previsto na legislação, e uma busca constante por uma educação específica, de qualidade e intercultural não só para as atuais, mas para as futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas.

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos ditos científicos-acadêmicos considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia.

O risco é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos, o que é, certamente, muito pouco.

Não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendemos que o desafio está posto, antes de qualquer coisa, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade.

A Universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta, também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas.

Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa, exigência para que seja possível a interculturalidade e a “*bricolagem*” (GRUZINSKI, 2001, p. 110), permitindo aos alunos índios esse constante “ajustar (de) peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido” (idem, p. 196).

Terão as Universidades engajadas em programas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior disposição e condições de transformar os espaços acadêmicos em espaços de diálogo entre saberes, garantindo aos índios amplo apoio para a pesquisa, propondo novas práticas dialógicas e deixando para trás os resquícios de longos anos de regime tutelar que marcou a relação com os povos indígenas?

A presença indígena nas universidades, como formadoras de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio às suas diferenças, contribuindo com as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade. O diálogo com os povos indígenas, seus saberes e concepções de mundo, de sociedade e economia, pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não índios.

As Universidades, dessa forma, podem tornar-se aliadas dos povos indígenas em seus projetos de diálogo intercultural, como estratégia contemporânea de construção política de autonomia, em especial, no que diz respeito à gestão de seus territórios tradicionais e ancestrais. Em outras palavras, a educação é um elemento fundamental, mas, os povos indígenas não querem mais “qualquer educação”, e sim, aquela que contribui para seus projetos de futuro.

La Universidad del Cauca fue creada en el contexto de un acontecimiento educativo de finales del siglo XIX en el que el general Francisco de Paula Santander, dio existencia a establecimientos educativos de nivel superior en las principales ciudades de la patria recién *liberada*, para efectos de la formación de los ciudadanos que habrían de fundamentar la vida nacional independiente en todos los órdenes, en distintas esferas y actividades. Con ello se establece también la fundación de la Universidad Central (actual Universidad Nacional de Colombia) y la Universidad de Cartagena.

De este modo, el 11 de noviembre de 1827 empieza su tarea histórica como la primera institución universitaria de una región que desde los tiempos de la colonia hasta mediados del siglo XX ejercería un gran poder político y económico en la nación, hecho que marca de modo fundamental la vocación de la Universidad del Cauca desde su origen hace 188 años. Sus primeros programas fueron Jurisprudencia, Agrimensura, Teología y Medicina, en los cuales se contaban con cerca de 700 estudiantes en los primeros años de funcionamiento. Su nacionalización fue ratificada mediante la Ley 65 de 1964. Desde sus inicios contó con el apoyo del Presidente y Libertador Simón Bolívar y de Francisco de Paula Santander. Varios de los decretos sobre educación superior expedidos por Simón Bolívar, se hicieron en Popayán, en el ámbito de la Universidad del Cauca.

La Universidad del Cauca tiene sus raíces en el Seminario Mayor de Popayán fundado en entre 1609 y 1617, establecimiento educativo de primer orden en los tiempos coloniales que funciona en el claustro de San José donde tuvieron amplio impacto las ideas más novedosas del pensamiento filosófico, político y científico de la Ilustración, en el siglo XVIII, el Siglo de las Luces. Allí, precisamente, se formó la generación que luego sería protagonista de las luchas de la Independencia del imperio español con personajes como Francisco José de Caldas, Camilo Torres y Francisco Antonio Zea, El pensamiento en la vida republicana e independiente de Colombia se generó en buena proporción en la Universidad del Cauca, de tal manera que la historia de la independencia de Colombia y sus inicios como república independiente confluye con la historia de la universidad

Contexto histórico y político

De acuerdo a los datos del censo nacional del 2005, las poblaciones étnicas en Colombia se distribuyen a lo largo y ancho del país, con puntos de concentración, que, si bien dan cuenta de la trayectoria histórica de los territorios étnicos, evidencia también una serie de cambios, mediante los cuales es posible inferir, que las viejas imágenes de territorio, cultura y grupo étnico no son las mismas. De los 41.468.384 de habitantes registrados en este censo, 1.378.884 se reconocieron como indígenas, lo cual representa el 3,4% de la población total, por su parte, 4.261.996 se reconocieron como afrocolombianos, correspondiente al 10,5%, mientras que 4.832 personas se reconocieron como pueblo rom, lo que equivale al 0,01%. Estos datos indican que el 13,91% de la población se reconoce como perteneciente a un grupo étnico, según lo estipulado en los datos oficiales.

Para el caso de las poblaciones indígenas que en nuestro país conforman 87 pueblos plenamente identificados, con 64 lenguas y una variedad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas. Incluso, el proceso de movilización política y afirmación de la identidad étnica y cultural, ha llevado a que algunas personas se reconozcan como pertenecientes a grupos indígenas ya extinguidos como los Tayronas, Quimbayas, Calima, Yariguies, Chitareros y Panches (DANE 2006). De otro lado, la población afrocolombiana, palenquera y raizal conservan dos lenguas, el creol, propia de las personas que habitan el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y el Palenquero, lengua criolla de los habitantes de San Basilio de Palenque en Cartagena. Dentro de la población negra o afrocolombiana se identifican cuatro grupos definidos, los que se ubican en el corredor del pacífico colombiano, los raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los palenqueros y la población que reside en las cabeceras y en las principales ciudades del país.

En el caso específico del departamento del Cauca, la población total es de 1.182.787, de la cual, 247.987 son indígenas, correspondiente al 21,50%, 256.042, son afrocolombianos, equivalente al 22,19% y 1 gitano, lo que equivale al 00%. Esto quiere decir, que el 43,69% de la población total se reconoció perteneciente a un grupo étnico. Los indígenas en el departamento del Cauca están representados en grupos como los

Coconucos, Emberas, Eperaras Siapidaras, Guambianos, Guanacas, Inganos, Nasas, Totoroes y Yanaconas, presentes en todos los municipios del departamento, con excepción de Argelia y López de Micay. Por su parte, la población afrocaucana se ubica en la costa pacífica caucana, en los valles interandinos del Patía y el macizo, en Tierradentro, en el norte del Cauca y en Popayán. Estos datos, expresan una realidad compleja desde el punto de vista de la presencia étnica en la región en la cual se desenvuelve la Universidad del Cauca, en la medida que los indígenas y afrocolombianos están presentes a lo largo y ancho del departamento, con concentraciones mayores en algunas zonas, pero al fin de cuenta recorren la geografía regional.

La década de los ochenta en América Latina se caracteriza por una importante presencia de organizaciones indígenas en el orden nacional (CONAIE en Ecuador; CRIC en Colombia) las cuales venían desde los años setenta protagonizando luchas frontales en materia territorial y jurídica fundamentalmente. De otra parte, en el concierto internacional, el tema de los pueblos indígenas ocupará un lugar central en las agendas de reuniones de organismos multilaterales, como es el caso de la reunión de Barbados en 1984, en la que por primera vez se sientan las bases para pensar una política continental sobre este asunto. Se trata de una época preparatoria de futuros neoliberalismos y multiculturalismos, en la cual serán, la crisis del modelo de los estados nacionales, y el desmonte del *indigenismo* como política de los estados, los dos elementos más relevantes para el análisis que nos ocupa. Su postura profundamente crítica con lo que denomino la prolongación de las leyes de indias, para referirse al proteccionismo del estado mexicano en relación con los pueblos indígenas, así como con la vigencia de las categorías coloniales con las cuales se construyeron regímenes de representación sobre lo indio y lo negro, le llevaron a proponer la perspectiva de autonomías para el control cultural, bajo la denominación de etnodesarrollo. Surgida del interior de una antropología crítica y militante, esta noción incorpora la etnicidad al debate sobre la autonomía y la descolonización²³. Para el caso que nos ocupa que es el de la etnoeducación, Rojas y Castillo (2004) han planteado que esta noción es una apropiación del concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla en 1982.

De otra parte, la etnoeducación como acción política, se materializa fundamentalmente en las reivindicaciones y luchas indígenas por el derecho a sus culturas, sus lenguas, sus territorios y sus tradiciones, así como en la puesta en marcha de los procesos de educación propia que tienen lugar desde finales de los años setenta. Es así como en 1977 se puso en la escena pública el pueblo arahuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, al expulsar a los capuchinos. En este mismo sentido, los pueblos que se congregan en el CRIC en 1978, plantean la necesidad de formar maestros bilingües, como fundamento para investigar y consolidar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía. El capítulo de los procesos afrocolombianos en este ámbito de las acciones políticas tiene en las luchas contra el racismo, desde la década de los años sesenta, su primer antecedente de carácter nacional, que hizo evidente la existencia de la población negra en Colombia y puso en la escena política las viejas reclamaciones sobre la exclusión y la marginalidad en que se encontraban estas comunidades. Posteriormente surgen procesos organizativos en varias regiones del país (norte del Cauca, sur del Valle del Cauca, costa pacífica y Palenque de San Basilio de Palenque) que van a impulsar la configuración de una educación de comunidades negras y palenquera hacia los años ochenta, que serán los cimientos de lo que hoy se reconoce como etnoeducación afrocolombiana.

La noción de etnoeducación se aborda para el campo de las luchas y demandas educativas de los movimientos indígenas y afrodescendientes con el estado nacional hacia finales de la década de los años ochenta en plena crisis del modelo indigenista mexicano, en ese sentido lo que reconocemos como emergencia de una definición es realmente la expresión de una serie de discursividades producidas en el mediano plazo, desde el ámbito ideológico de las luchas indígenas nacionales y continentales; desde la perspectiva crítica de la antropología mexicana; y desde las recepciones que los funcionarios de los estados indigenistas harán de las dos primeras.

²³ Una potencia de la noción es que logra articular algunos debates que hasta entonces habían estado por fuera del ámbito de la educación (como las teorías del colonialismo, las teorías de la dependencia).

Hacia la década de los noventa en el marco de la reforma multiculturalismo la noción sufre una transformación en su uso y sentido, al incorporarse en las lógicas de las políticas del reconocimiento y las políticas de la diferencia y se convierte en parte de la normativa educativa nacional en la ley 115 y el decreto 804. Si bien, el puente con las luchas y demandas de los movimientos étnicos seguirá marcando la definición de su campo semántico, también es cierto que la noción ha sido tramitada en planos distintos en virtud de la etnicidad que enuncia la razón por la cual debe tenerse en cuenta que

(...) su condición actual, como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y rom —gitanos—, resulta de dos tipos de batallas. La primera está referida a las luchas por otra escuela²⁴ (Castillo, 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo xx; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, producida durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas. (Castillo 2009: 34)

La etnoeducación vista en este plano de su génesis y evolución en una primera década, es sobre todo una pragmática de la política, un campo de disputa entre las aspiraciones educativas de los movimientos étnicos y las pretensiones del estado nacional. El Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, está concebido y organizado a partir de los núcleos del saber pedagógico básico y comunes, planteados desde la Acreditación previa (Decreto 272 de 1998) y en coherencia con la Resolución 1036 (abril de 2004) y lo dispuesto en la Resolución 5443 (junio de 2010) y la Resolución 6966 (agosto de 2010) a saber: a. la educabilidad; b. la enseñabilidad; c. la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; y d. las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales.

Hacia mediados de los años noventa del siglo XX surge el proceso de puesta en marcha de programas universitarios denominados Licenciaturas en Etnoeducación, con lo cual se dará lugar a la emergencia de la *etnoeducación universitaria*. Este hecho afecta el campo en la medida que asume la noción para transformarla y convertirla en objeto académico y de formación superior, esto va a establecer a nuestro modo de ver una diferenciación en sus modos de existencia, pues si bien hasta este momento la etnoeducación era sobre todo política cultural de los movimientos sociales étnicos, ahora se configura como parte de la política oficial de la etnoeducación – de la educación básica y media, así como de la formación de formadores. Esta distinción es a la vez una diferenciación respecto a sus razones originales, por eso lo que viene con este proceso es la configuración de otro campo, el de la etnoeducación universitaria, cuyo control está muy lejos de las agendas políticas de los movimientos étnicos.

En términos generales se puede señalar que las dinámicas más recientes en el campo de la etnoeducación en el siglo XXI, aportan nuevos elementos para su materialidad y su comprensión. En primer lugar tenemos una transformación de la etnoeducación como política pública, pues adquieren centralidad los asuntos políticos y administrativos en tanto las demandas y luchas se localizan más en el terreno de los procesos de selección, nombramiento y evaluación de los maestros que desempeñan el rol de educadores, ahora con estatus de oficialidad, con lo cual se da paso a una etapa de pleno reconocimiento y vigencia de *los etnoeducadores* como sujetos de la política etnoeducativa y de las agendas políticas de los movimientos étnicos. De otra parte, la *etnoeducación* pierde centralidad en el campo de las luchas de las organizaciones indígenas y retoma relevancia en el caso de las demandas de las organizaciones afrocolombianas con énfasis especial en el ámbito de la cátedra de estudios afrocolombianas. En este marco de desplazamientos surgen nuevas tensiones en el modo de comprender y representar la etnoeducación al interior de los proyectos y aspiraciones políticas de los movimientos étnicos en su relación con el Estado, pues todavía no se cuenta con su aseguramiento como derecho fundamental:

El hecho real de enfrentar una reforma educativa territorial, como la generada con la ley 715, puede poner en riesgo la implementación de los criterios pedagógicos y comunitarios que supone la Etnoeducación, y bajo los cuales se orienta la formación universitaria. En ese sentido la

²⁴ De acuerdo con los datos del archivo de prensa de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en 1916 una delegación de indígenas arhuacos se desplazó hacia Bogotá, en un viaje que duró cerca de tres meses, con el objetivo de solicitar, al presidente José Vicente Concha, “maestros para que les enseñaran, respetando las costumbres y leyes indígenas. Como respuesta a esta petición, fueron designados los Padres Capuchinos, para que enseñaran y educaran a los niños y las niñas por espacio de 6 años” (Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC—, 1982: 14).

capacidad de articulación a los cambios y transformaciones que vive la educación al interior de las comunidades, es un asunto sobre el cual investigar a fin de adecuar las propuestas curriculares a las circunstancias de desenvolvimiento concreto de la Etnoeducación (Castillo, 2008: 10).

Al mismo tiempo avanza el proceso de institucionalización y expansión de la *etnoeducación universitaria* como un ámbito que madura con cierto distanciamiento de las luchas sociales y con mayor incidencia de las políticas oficiales de educación superior, sobre todo a partir de las reformas del año 2000 en materia de acreditación y evaluación de calidad. En tercer lugar, a nivel de los procesos y proyectos de los movimientos étnicos se pueden reconocer dos planos de enunciación y significación de lo etnoeducativo. De una parte, uno más esencialista (de corte étnico) y otro más pluralista en perspectiva de diversidad cultural. En el primer caso, se trata de procesos que reafirman rasgos étnicos específicos como en el caso de algunas experiencias afrocolombianas. En el segundo plano se encuentran los procesos etnoeducativos que han tenido lugar por fuera de los ámbitos y los procesos estrictamente étnicos, razón por la cual, han enfatizado su finalidad en la perspectiva de la multiculturalidad. Estos elementos anteriormente descritos, permiten entonces revisar las tres nociones asociadas a la etnoeducación como política pública, como proyectos políticos de los movimientos étnicos y como modelo de *pedagogías de lo cultural*, para tener un panorama aun superficial, *de las transformaciones fundamentales* que han acontecido.

	POLÍTICA PUBLICA	PROYECTO POLÍTICO	EDUCACIÓN SUPERIOR
Años 80 - 90	La interculturalidad como etnoeducación.	La etnoeducación como autonomía para los indígenas y como lucha contra el racismo y por la afirmación étnica en el caso de los afrocolombianos.	Como campo de formación inicialmente para maestros indígenas en ejercicio y vinculados a procesos.
Años 2000	Como parte del servicio educativo del sistema escolar nacional.	Como sistemas de Educación propia administrados por los pueblos. Como etnoeducación afrocolombiana, afroeducación, afroetnoeducación y educación propia afrocolombiana.	Como campo de formación de licenciados para atender las diversidades de la multiculturalidad.

La etnoeducación universitaria

En este contexto de reflexión y con los antecedentes políticos y sociales existentes, podemos afirmar que esta Licenciatura en Etnoeducación surgió en el seno de proyectos y actividades educativas, políticas e investigativas que algunos docentes de la Universidad del Cauca tuvieron, en los años 80 y principios de los 90, con el Programa de Educación Bilingüe del CRIC. Fundamentalmente, su experiencia y participación activa en el proceso de profesionalización docente de maestras y maestros en ejercicio de esta organización, planteó nuevas necesidades de formación en el nivel superior de estos bachilleres pedagógicos, frente a quienes la Universidad del Cauca debía asumir un compromiso. En este contexto se da inicio al proceso de la etnoeducación universitaria, con una noción integral, entendida como un campo de acción política, educativa y cultural, y de apoyo a los procesos de reivindicación y visibilización de los pueblos indígenas.

Fue así como luego de un proceso de construcción participativo de un equipo interdisciplinario, en 1994 el Consejo Superior de la Universidad del Cauca aprobó el primer programa de Licenciatura en Etnoeducación de Colombia²⁵, el cual fue formulado con el acompañamiento de colaboradores del CRIC y de otros

²⁵ Es de precisar que en este mismo año se abrieron otras dos Licenciaturas en Etnoeducación: una en la Universidad de La Guajira y la otra en la Universidad Tecnológica de Pereira.

profesionales cercanos a su proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. De esta manera, este programa fundó sus horizontes conceptuales, políticos, culturales y educativos en la experiencia inmediata de la profesionalización de bachilleres pedagógicos con perspectiva etnoeducativa, quienes al terminar su profesionalización docente plantearon la necesidad y el interés de continuar estudios superiores en este campo, con el objetivo de seguir desarrollando labores en sus comunidades con un mayor nivel de cualificación y desde diferentes ámbitos de su cultura. En ese sentido, la licenciatura surge como respuesta a estas demandas, iniciando su implementación en el primer semestre de 1995 con 36 estudiantes.

Para tal objetivo, el primer plan de estudios planteó el desarrollo, de manera transversal, de cuatro componentes: el pedagógico, el lingüístico, el de antropología y ecología, y el de planeación y administración. Componentes más disciplinares que temáticos o problemáticos, y que pretendieron aportar a cuatro énfasis que coincidían, casi plenamente, con los propuestos por el CRIC en su proceso de profesionalización: Comunicación y Lingüística, Comunidad y Naturaleza, Economía y Gestión Comunitaria, y Salud Comunitaria. De esta manera el inicio de la Licenciatura se caracterizó por:

- Un estudiantado conformado por una mayoría indígena, especialmente de maestros. En esta versión de la Licenciatura se amplía mucho más la concepción de una etnoeducación multicultural, que desde una concepción muy particular de la interculturalidad justifica la centralidad de la diversidad cultural por encima de la etnicidad. Concepción de la etnoeducación en la que se afirma sus compromisos políticos con todos los sectores marginados, en una postura crítica frente a la educación tradicional.

La diversidad cultural, la interculturalidad y la etnoeducación se funden en el lenguaje universitario lo que produce una gran tensión conceptual y política para la comprensión y representación de los asuntos de la etnicidad, aspecto propio al campo de la etnoeducación.

Cinco grandes tensiones

- El tratamiento de la interculturalidad está prácticamente ausente de las apuestas institucionales, de las políticas del conocimiento y de los marcos normativos de acceso y permanencia que gobiernan el desenvolvimiento de la Universidad del Cauca. Por esta razón se puede afirmar que los planes corresponden en materia de política educativa a los parámetros globales de mejoramiento de la calidad, ampliación de cobertura y eficiencia, mientras que las políticas culturales siguen el rumbo de un reconocimiento precario e insuficiente.
- El asunto de la interculturalidad aparece por fuera de los análisis de la realidad universitaria, siendo un tema marginal a la política y un tema potente para la investigación académica. Entre el marco neoliberal que define las rutas de la educación superior colombiana y la ausencia de instrumentos que hagan efectivo el cumplimiento de los derechos que la diferencia implica, lo intercultural es apenas un adjetivo que tangencialmente se advierte cuando se aborda el asunto de la etnoeducación.
- No existen determinaciones de orden económico, político y administrativo que procuren avanzar en la materialización de políticas del reconocimiento efectivas. De este modo, la interculturalidad no alcanza lugar alguno de visibilidad para pensar la institucionalidad, las relaciones de convivencia en las regiones y el papel de la educación en la construcción de una sociedad afirmada positivamente en su diversidad.

Teniendo en cuenta los debates expuestos en este documento, podemos plantear que el devenir de la interculturalidad en la Universidad del Cauca se debate entre dos tensiones. La que supone el pensar la interculturalidad como política, horizonte desde el cual se trataría de tener en cuenta los problemas que históricamente han dado lugar a fenómenos como la discriminación y el racismo. La segunda perspectiva supone que lo intercultural es un asunto a tramitar por parte de las poblaciones diferenciadas (grupos étnicos) y en esa medida la tarea de la Universidad se limita estrictamente al terreno del reconocimiento, sin que con ello afecte o comprometa el conjunto de las estructuras o las políticas nacionales.



3er COLOQUIO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. LOGROS, PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE DEMOCRATIZACIÓN, INTERCULTURALIZACIÓN E INCLUSIÓN"

"Políticas y prácticas educativas para el desarrollo endógeno con perspectiva mundial: una mirada desde la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo"



*M. C. Ildfonso Palemón Hernández Silva
Lic. José del Angel Arjona Carrasco
Lic. Lino José Gómez Salazar*

Ser en el mundo, ser nosotros ʼWíinikil yóok'ol kaab, jée
bixo'one' ʼTo be in the world, to be ourselves





“Políticas y prácticas educativas para el desarrollo endógeno con perspectiva mundial: una mirada desde la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo”

M. C. Ildefonso Palemón Hernández Silva

El desarrollo endógeno y la educación son categorías, estados y acciones indisolublemente ligadas y que se realimentan mutuamente. Su estudio y su práctica multifacética amerita que en un foro como este sea la materia prima fundamental para convivir, intercambiar y salir con elementos que enriquezcan nuestras actividades, donde nos encontremos.

Aquí se mostrarán desde la perspectiva institucional los aciertos y errores de la política educativa intercultural mexicana y los logros y problemas de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, desde nuestra institución, a 10 años de la firma de su Decreto de Creación y nueve de trabajo académico. Se mostrarán los indicios del tipo de impacto en el entorno que tiene una institución creada para los pueblos con conocimientos, lengua y cultura originarios.

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo



- Fundada en el municipio de José María Morelos, la UIMQROO se encuentra a 215 Km de Mérida, Yucatán, y a 200 Km de la capital de la Entidad, Chetumal, Quintana Roo.
- El Municipio donde encuentra la Universidad tiene 36,179 habitantes (INEGI, 2010) y la población es básicamente rural e indígena maya. El 46.4% de dicha población vive en pobreza moderada y 26.8% en pobreza extrema (CONEVAL, 2010).





MISIÓN UNIVERSITARIA

Contribuir al desarrollo socioeconómico del Estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un **modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación** entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, **desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Maya** de la Península de Yucatán.



VISIÓN INSTITUCIONAL 2017



La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo es una Institución de alto nivel académico, con presencia internacional, con certificación de todos sus procesos, con el 100% de los programas educativos **acreditados, con una fuerte vinculación con su entorno y con evidencias claras de que la región se ha transformado positivamente como resultado del trabajo de los egresados de la Universidad.**

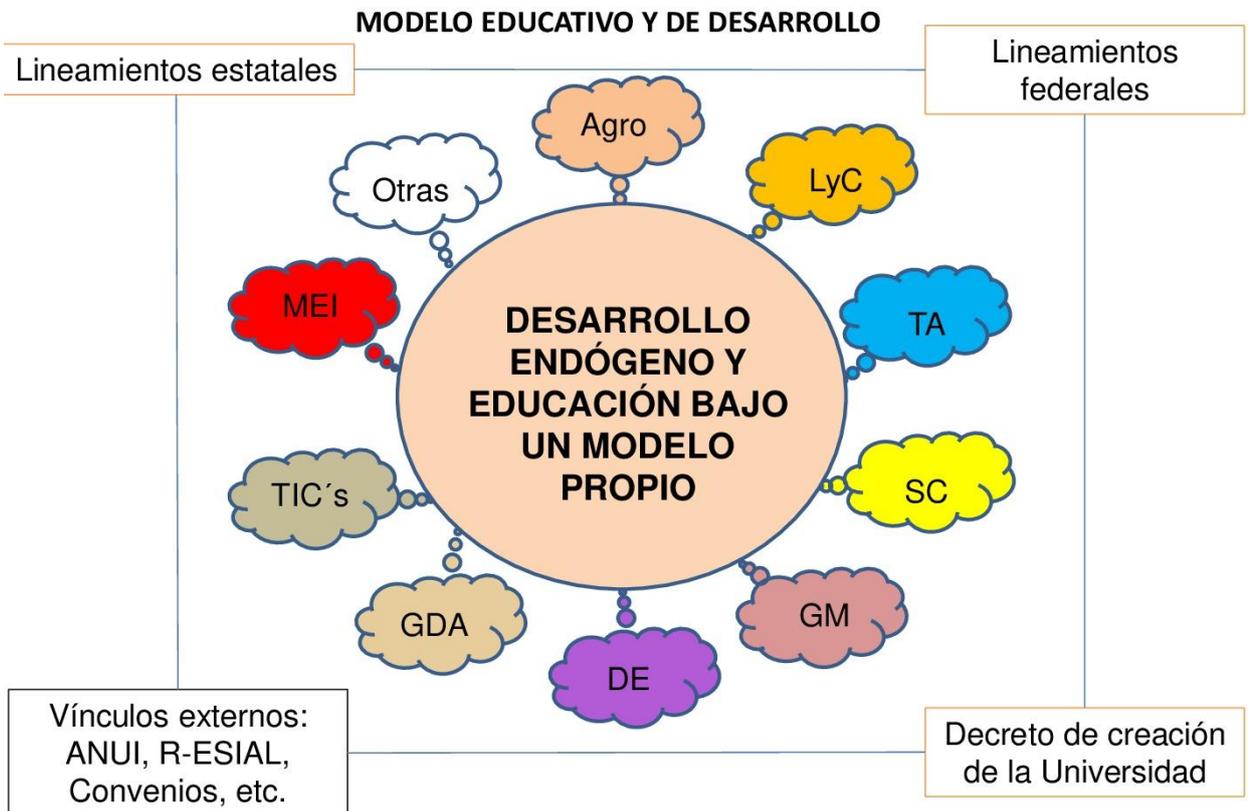


FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA UIMQROO CERTIFICADAS



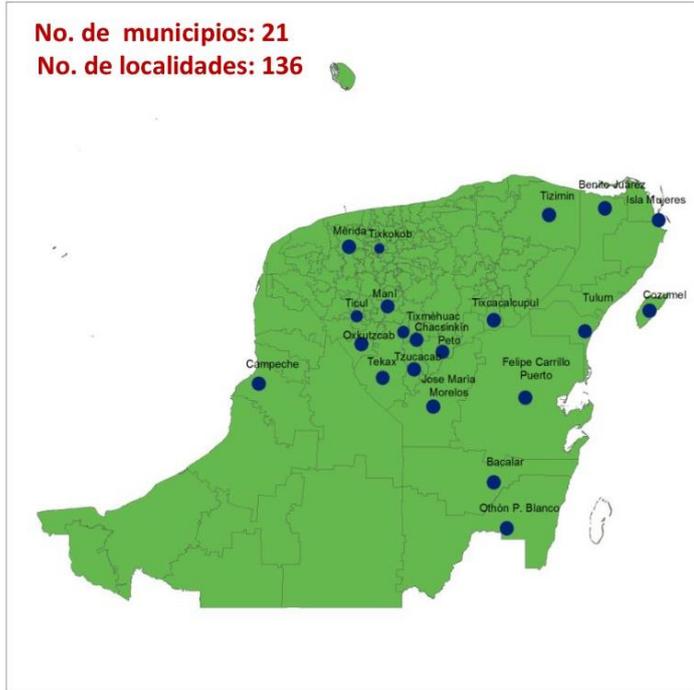
SISTEMA INSTITUCIONAL DE GESTIÓN DE LA CALIDAD (SIGC) con 3 procesos clave certificados, 5 procesos de apoyo y 102 procedimientos, con vigencia del 2015 al 2018

Procesos clave: 1) Docencia-----2) Vinculación-----3) Investigación





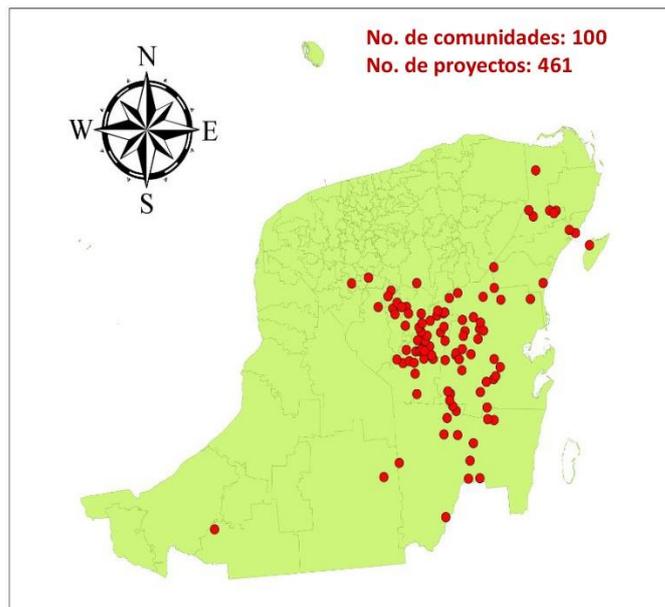
IMPACTOS: PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES



Muchos estudiantes salen por primera vez de su comunidad y son los primeros en cursar estudios a nivel superior. Ello implica una mayor atención para evitar deserción escolar.



IMPACTOS: ACCIONES DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD



Atender las necesidades del desarrollo en forma participativa y con diversas carreras, requiere de mayores recursos financieros.

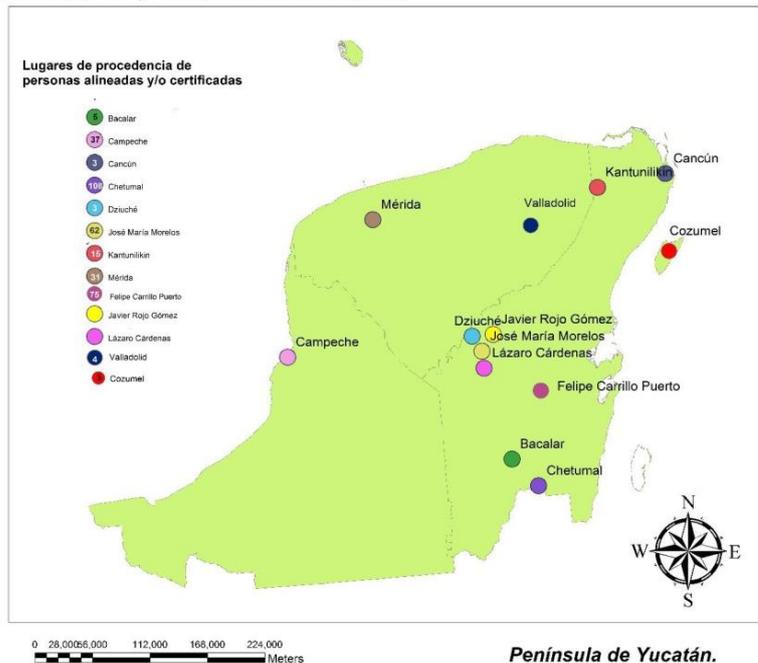
0 28.00056.000 112.000 168.000 224.000 Meters

Península de Yucatán.

Acciones de capacitación y certificación de competencias laborales de la Entidad de Certificación y Evaluación de la UIMQRoo.



Estados donde se han realizado certificaciones



Península de Yucatán.

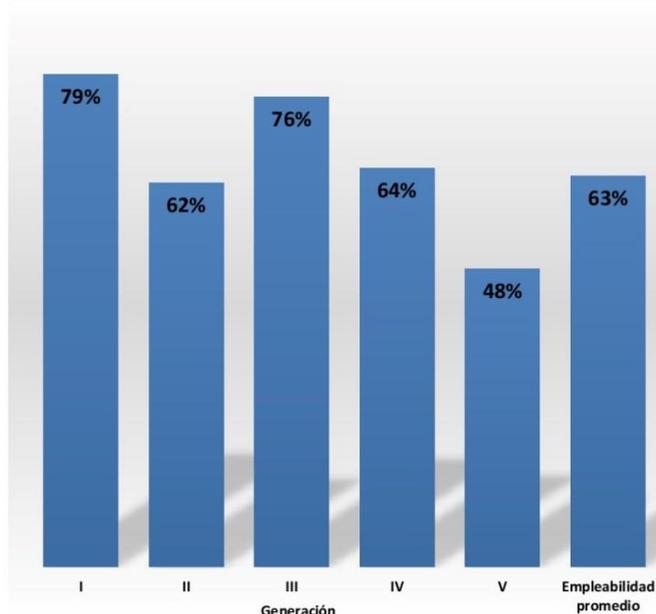
**Capacitación y certificación de competencias laborales.
Centro Intercultural de Certificación y Evaluación.**

Fuente: ECE, UIMQRoo 2015

Se han capacitado a 346 personas en diversos estándares de competencia laboral, en la Península de Yucatán, de 13 comunidades, y la mayoría de ellas se han certificado con reconocimiento nacional.



% DE EGRESADOS EN EL ÁMBITO LABORAL, 2015-2016



CAUSAS POR LAS QUE NO LABORAN

En proceso de obtenerlo	Son amas de casa	Cursan un Posgrado	No respondió la pregunta
19%	5%	10%	3%



Ejemplo del desempeño laboral de los egresados

LIC. EN TURISMO ALTERNATIVO			
Núm.	Nombre del Egresado	Ocupación Actual	Nombre de la Institución y Dirección donde labora o estudia
1	Francisco Cab Kú	Técnico	CONANP, Reserva Yum Balam
2	David Hernández Molina	Guía de Turistas	Mahahual Costa Maya
3	Zulami Engadi Marín Arana	Docente	Universidad Tecnológica de Peto
LIC. EN LENGUA Y CULTURA			
1	Tuz Chan, Norma Jacqueline	Docente	Tele bachillerato Comunitario Intercultural de Yucatán
2	Ek Martin, Paulino Eleazar	Docente	Tele bachillerato Comunitario Intercultural de Yucatán
3	Kumul Diaz, Lucely	Docente	Tele bachillerato Comunitario Intercultural de Yucatán
ING. EN AGROECOLOGÍA			
1	Cen Aguilar, Andrés	Técnico	CONAP, Punta Laguna Yucatán
2	Molina Suárez, Yuliana Zuriday	Técnico	CONAP
3	Oy Hu, Francisco Alexis	Profesor	Institución media básica en la localidad Chunhuhub
LIC. EN SALUD COMUNITARIA			
1	Dulce Cobá Collí	Profesora	Universidad Intercultural Maya de Quintana
2	Yesenia Berenice Piña Tilan	Consultora	Hospital Integral de José Ma. Morelos. instructora en Curso de Educación Ambiental.
3	Laura Carolina May Ucan	Trabajadora	ISA-AGRO Agencia de Desarrollo Rural, Felipe Carrillo Puerto.
LIC. EN GESTION MUNICIPAL			
1	Lorena Herrera Angulo	Promotora	INEA
2	Randy Cano Alexis	Auxiliar de Planeación	Municipio de Tzucacab, Yucatán
3	Nelly Valdez	Auxiliar de Planeación	Ayuntamiento de Lázaro Cárdenas, Quintana Roo



AVANCES Y RETROCESOS

El Cuerpo Académico de "Políticas Públicas y Desarrollo Local" está realizando una investigación en la micro-región de Sabán para identificar el nivel de impacto en el desarrollo socioeconómico a partir de los proyectos implementados por los estudiantes y egresados; como una primera etapa para llevar a cabo la evaluación.

En el tema de las acciones externas no afines a la interculturalidad, democratización ni inclusión esta el tema presupuestal. El presupuesto de la Universidad del primer año de operación fue para trabajar medio año porque se iniciaron clases en agosto de 2007, pero ello fue y es la base para asignar presupuestos posteriores. Además, del fondo de consolidación que la ANUI consiguió con los Diputados para las UI, luego de 4 años de usarlo para pagar personal, la SEP lo etiquetó bajo un programa que no permite pagar personal y varias universidades quedaron con compromisos laborales que siguen sin resolver.





Instalaciones actuales



Instalaciones futuras



CONCLUSIONES

“Políticas y prácticas educativas para el desarrollo endógeno con perspectiva mundial: una mirada desde la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo”

Alineado a la política educativa de la SEP el modelo que se implementa en la UIMQROO busca el desarrollo endógeno, potenciando la lengua, conocimientos y cultura mayas y haciendo uso de los adelantos de la ciencia, con el trabajo de sus egresados, estudiantes y personal universitario; por ello tenemos sabios locales y académicos, por eso tenemos formación en el aula y formación en comunidades. Por eso nuestro lema: SER EN EL MUNDO, SER NOSOTROS!

Pero operar este modelo necesita de políticas y prácticas que ayuden a concretar las pretensiones de las universidades interculturales mexicanas, agrupadas todas ahora en la Asociación Nacional de Universidades Interculturales y asociadas en los individual a redes locales, nacionales e internacionales. Políticas y prácticas, internas y externas, afines y alineadas. Es ahí donde hay muchas asignaturas pendientes.

En cuanto a lo externo e institucional hay ambigüedad y contradicción entre la política y la práctica; a funcionarios de alto nivel se les escucha decir que el presupuesto del fondo solidario para las universidades interculturales se forma con lo que sobra de los demás fondos y entonces “se solidarizan” con las interculturales aportándoles dinero.



“Políticas y prácticas educativas para el desarrollo endógeno con perspectiva mundial: una mirada desde la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo”

En cuanto a lo externo no institucional como la ANUI, la Red ESIAL, la Alianza Toj Oolal para la seguridad y soberanía alimentaria, etc., hay alineación entre la política y la práctica intercultural para el desarrollo endógeno.

En cuanto a lo interno institucional hay alineación entre la política, presupuesto y la práctica intercultural para el desarrollo local con las participación de los egresados y a comunidad universitaria.

En cuanto a lo interno no institucional que son las relaciones entre universitarios, sus comportamientos y formas de trabajo, hay tanto alineación como falta de ella y eso es urgente de atender con base en el Código de Ética y la Comisión de Honor y Justicia de la institución, para evitar que se arraiguen desempeños que contradicen nuestro modelo educativo y el espíritu intercultural de la Universidad.

MUCHAS GRACIAS.

En esta breve presentación nos proponemos presentar los logros alcanzados así como los obstáculos encontrados en la ejecución del Programa *Jaguata pavẽ Ñembo'éapy (Caminemos todos por la Educación)*, en el período lectivo 2015. Dicho Programa tenía como objetivo la inclusión, apoyo y acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes Guaraníes de la provincia de Misiones para la educación superior. Su principal línea de acción consistía en brindar apoyo académico, mediante un equipo de tutores, y otorgar becas de apoyo económico.

Antecedentes

En el 2008, a raíz de un seguimiento de los registros de inscripción y deserción de estudiantes Guaraníes en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), se presentó el proyecto "*Oñopytyvô Va'ekuéry Oñemboeápy*" (*Los que ayudan a estudiar*) al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. A pesar de que éste no fuera financiado se dictaron tutorías, talleres de lectura y se visitaron varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrecía la UNaM. Sin embargo, durante ese año muchos fueron los estudiantes que abandonaron sus estudios por el hecho de que no sólo presentaban dificultades de tipo educativo, sino también graves problemas para asegurar su subsistencia básica. Al año siguiente se planteó nuevamente la necesidad de instrumentar acciones de aprestamiento y acompañamiento de orden académica para proporcionar a los estudiantes Guaraníes herramientas cognitivas y técnicas básicas de estudio para el ingreso a la vida académica, particularmente en los primeros años de cursado en sus respectivas carreras. Así, se logra introducir el proyecto "Los que ayudan a estudiar" en la FHyCS-UNaM como un "Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM". A través de este Programa y del trabajo en conjunto con la Secretaría de Bienestar Estudiantil se aseguró que los estudiantes pudieran contar con becas de pasajes, comedor y apuntes, además de un albergue exclusivamente para ellos ubicado en el barrio campus universitario - UNaM. Sin embargo, no se pudo garantizar una beca económica para los estudiantes Guaraníes ni para los tutores (quienes también eran estudiantes) factor que influyó con el correr de los años en la continuidad con que se dictaron las tutorías, el abandono progresivo de los tutores y el desgranamiento nuevamente de los estudiantes.

En el período 2013 - 2014 no se registraron en la UNaM nuevas inscripciones. En respuesta a esto, y con la colaboración de dos estudiantes Guaraníes de FHyCS-UNaM, a fines del 2014 se presentó el Programa "*Jaguata pavẽ Ñembo'éapy*" (*Caminemos todos por la Educación*) a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que fue aprobado a finales de diciembre de 2014 – resolución 4651–, para lo cual fue necesario realizar un relevamiento provincial de estudiantes Guaraníes matriculados o que quisieran matricularse en distintas instituciones de educación superior.

Desarrollo

La aprobación del Programa, con carácter experimental por tres años, tenía el objetivo de apostar por un programa de continuidad, habida cuenta las profundas asimetrías que existen entre los estudiantes Guaraníes en sus trayectorias de escolaridad primaria y secundaria. Este programa apuntaba a dar respuesta a la demanda de los Guaraníes de acceso a la educación de nivel superior (universitaria, terciaria e ISFD) y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes Guaraníes, así como al mejoramiento del rendimiento académico, y el índice de permanencia y egreso en los distintos institutos de educación superior de Misiones (tanto privados como estatales) para finalmente, poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura Guaraní a través de su propia población.

Para la puesta en marcha del Programa, a inicios del 2015, se realizó una reunión general de estudiantes Guaraníes de nivel superior (un total de 39 estudiantes) para la elección de delegados representantes que integrasen el equipo del Programa, dos estudiantes titulares y dos suplentes, que estén en condiciones de poder brindar el nexo comunicativo con sus compañeros y puedan estar presentes en las reuniones del equipo.

El apoyo y acompañamiento a este grupo de estudiantes consistió en: a) la organización de un sistema de tutorías académicas brindadas por estudiantes avanzados o egresados de la misma institución y carrera donde se registraban los estudiantes y contratados por la UNaM²⁶. Los tutores trabajaron a través de encuentros de 10 horas semanales con los estudiantes, brindando apoyo en las materias en las que encuentran mayor dificultad y en el estudio de la carrera en general, mediante un acuerdo entre ambas partes en relación a los horarios y días de encuentros. Asimismo, brindaron apoyo en los trámites institucionales – sobre todo para aquellos que se encontraban cursando el primer año. Y b) Becas mensuales de apoyo económico para los estudiantes Guaraníes.

A lo largo del período lectivo 2015 se implementaron actividades de capacitación destinadas a los tutores, y a fin de año un segundo encuentro de estudiantes a fin de evaluar el trabajo llevado a cabo en dicho período y planificar actividades de extensión para las cohortes que ingresarían en el período académico 2016.

En relación a la tarea de difusión de carreras, se realizó una reunión del equipo donde los representantes estudiantiles en el Consejo Asesor (Sixto Ferreira y Martín González), previa comunicación con sus compañeros y comunidades, presentaron una lista de carreras prioritarias a difundir en razón de las necesidades expresadas por el Pueblo Guaraní. Asimismo, junto a su colaboración se realizaron videos de promoción de las carreras y de las experiencias de los estudiantes en relación a:

1. ingreso a la Universidad
2. estudio/ biblioteca/trámites
3. albergue
4. comedor
5. colectivo/transporte
6. tutorías

Esta lista operó como una guía y no limitó la posibilidad de los estudiantes de hablar, además, de otros temas que consideraban importantes: sus familias, el trabajo en relación al estudio, entre otras. Los CDs fueron entregados a los estudiantes para que sean vistos en sus respectivas comunidades, y fueron proyectados en las visitas a las comunidades y colegios para la realización de difusión de carreras.

En relación a la afinidad electiva por diferentes carreras observamos que se reitera con mayor frecuencia carreras de formación docente (Profesorados en Educación primaria, Inglés, Matemática; Lengua y literatura; Educ. física; Historia, Nivel inicial, etc.) una elección que responde en gran medida a la falta de docentes capacitados para trabajar con jóvenes Guaraníes en los distintos niveles educativo y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. En segundo lugar le siguen las carreras de enfermería y tecnicatura agrícola-ganadera; que responden por un lado a la deficiente atención a la salud que reciben pues no todos poseen las instalaciones (CAPS), equipamiento, medicamentos y los recursos humanos preparados para atender urgencias médicas. Y por otro lado, a la necesidad de gestar proyectos de producción para la comunidad y para la comercialización – cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializadas como apicultura y horticultura en pequeña escala –. Continúan las carreras de Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Licenciatura en Trabajo Social, seguidas por las carreras de Abogacía, Tecnicatura en Guarda parques, y Guía Turismo – las tres en igual proporción –; estas últimas elecciones mencionadas denotan una necesidad no sólo de un conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní, sino también los mecanismos a través de los cuales difundir la defensa de los mismos, así como la formación específica en áreas que actualmente están siendo trabajadas por agentes de la sociedad blanca, quienes invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria desde diferentes ámbitos.

Pero si bien las elecciones responden a las problemáticas que viven, también responden a la proximidad o al contacto interétnico entre la sociedad dominante y la población Guaraní. Son los profesionales de dichas disciplinas, por las que optan los estudiantes, los que entran en contacto con ellos desde pequeños. Por

²⁶ Institución responsable de realizar la rendición de cuentas de los recursos a la SPU.

ejemplo, en relación con la elección de carreras docente, vemos que desde finales de la década del 70 el Estado argentino dedicó un fuerte interés por incorporar a la población guaraní en el sistema educativo formal – como una manera de inclusión a la sociedad –. En esa época aún no se aceptaba la escuela dentro de las comunidades, sin embargo hoy la educación no indígena ha sido aceptada y el debate pasa por la búsqueda de una educación de calidad que brinde las herramientas para defender sus derechos y cultura. Es decir, por un lado la elección de carreras es el resultado de las resistencias que se generan desde la población guaraní, donde la educación superior funciona como una herramienta para resistir y mantener o reivindicar su cultura. Y por otro lado, son el resultado de luchas históricas y procesos de dominación que operan constriñendo el universo de elecciones posibles de carreras, pues entre las elecciones no vemos carreras como física, diseño, arquitectura, genética, etc.

Dificultades encontradas

Existe una historia (de dominación) entre los grupos que se encuentran en la universidad. Esto se evidencia, entre otras cosas, en relación al manejo diferencial del idioma, nos topamos en las diferentes instituciones de educación superior con una concepción del idioma como categoría neutra, es decir, no se visualizaban las diferentes trayectorias sociales que llevan a que los hijos de familias con capital cultural alto (similar al que manejan los docentes de la institución) tengan mayor facilidad para integrarse y participar en la dinámica educativa, que aquellos con una baja dotación de capital cultural.

Para el caso específico de los exámenes, una alternativa gestada entre tutores y estudiantes Guaraníes fue la de expandir la concepción común acerca de la situación de examen, de tal manera que permita a los estudiantes brindar exámenes orales en lugar de escritos, como una forma de disminuir las distancias socio-lingüísticas que los separan del resto de los estudiantes. Sin embargo, en pocas IES fue apreciada la iniciativa lo que repercutió de manera negativa en los estudiantes Guaraníes.

Del total de estudiantes Guaraníes hubo 14 estudiantes que abandonaron sus estudios, entre las causas de deserción registradas nos encontramos en primer lugar con problemas de salud personales o de algún familiar (en varios casos han perdido sus hijos), la ausencia a clases incurría en la pérdida de regularidades exigidas por los correspondientes planes de estudio.

En segundo lugar el trabajo, sostén económico de sus familias, ejerció una fuerza opuesta en relación a la distancia y tiempo que les tomaba viajar a los institutos para cursar, acudir a tutorías y estudiar. Asimismo, se registraron casos de cambios de carreras y abandono que denotan una insuficiente información al respecto de la carrera elegida. Por este motivo creemos necesario, además de la actividad de difusión de carreras (que se estuvo realizando mediante visitas a los colegios y comunidades), promover reuniones con especialistas en administración de test vocacionales, a inicios o finales de año y en congruencia con la actividad antes mencionada, para los jóvenes Guaraníes que deseen continuar sus estudios.

Estas dificultades encontradas a lo largo del 2015 para la continuidad de sus estudios superiores nos llama, una vez más, la atención sobre la precariedad del sistema de salud provincial y el abandono y dificultad que tienen los Guaraníes – entre otros tantos habitantes de Misiones – para acceder a los niveles mínimos de atención en salud pública. Y nos recuerda que no basta con incluir una cuota mínima de estudiantes Guaraníes en la Universidad, pues si no se pueden garantizar condiciones materiales y educativas que contemplen la desigualdad social que estos estudiantes acarrean, la cuota estudiantil es apenas una ventaja de jure, ya que la propia dinámica del sistema educativo se encarga de excluirlos. Asimismo, se hace imprescindible reconocer la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elemento central de las políticas, planes y programas educativos, reconsiderando en profundidad planes de carrera y programas de materias, especialmente en las de primer año. También nos recuerda que el peso de estas desigualdades no debería recaer solamente en la educación sino confluir en políticas integrales que consideren aspectos centrales como la salud, la vivienda, el empleo, etc.

Al finalizar el año 2015, mientras se preparaban los informes de coordinación, se producen las elecciones nacionales que marcaron un cambio en la política educativa del país. Surgidas de esas elecciones, las nuevas autoridades nacionales iniciaron un proceso de revisión de los contratos y convenios firmados con las universidades. El proceso afectó al programa de tal manera que las autoridades de la UNaM han decidido suspender las actividades tal como se venían desarrollando, es decir, de manera inclusiva a todos los estudiantes Guaraníes de nivel superior independientemente de las instituciones en que estaban

cursando sus respectivas carreras. Propusieron, en cambio, la continuidad de un programa de ayudas con recursos propios, pero sólo orientados a la matrícula de la UNaM. A la fecha de redacción de esta presentación, todavía no se ha producido el cierre formal del programa por parte de la Universidad y se aguarda por una respuesta de continuidad de becas y tutorías para los estudiantes de la UNaM, por lo que el programa ha quedado en una especie de limbo de indefiniciones institucionales. Entretanto, los estudiantes Guaraníes afectados, sus padres y las autoridades comunitarias continúan indagando por los motivos de estos cambios, ya que las actividades del programa habían generado muchas expectativas en las comunidades Guaraníes de la provincia de Misiones.

Esta experiencia nos hace recapacitar sobre la responsabilidad que las instituciones educativas deben mantener en relación a los programas y políticas destinadas a diferentes sectores de la sociedad. Estos estudiantes Guaraníes están desbrozando el camino de un proceso complejo que nos muestra algunas de las caras más terribles de la dominación social y étnica que el pueblo Guaraní sufre desde hace muchos siglos. Y lejos de plantear problemas culturalmente lejanos a nuestro entorno, ellos nos hacen ver problemáticas que aquejan a grandes sectores de nuestra sociedad. En este sentido, consideramos que debería haber una línea permanente de trabajo destinado a los sectores más vulnerables de la provincia, para evitar que dichos programas dependan de las gestiones políticas de turno.

21- OS AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS DA UCDB NA RELAÇÃO ACADÊMICA COM OS SABERES INDÍGENAS

- Adir Casaro Nascimento - U Dom Bosco – Brasil

Presença de indígenas de diversas etnias nos cursos de graduação e pós – graduação strictu sensu. Programa de Pós-Graduação em educação- Mestrado e Doutorado: Linha III: Diversidade Cultural e Educação Indígena .

A constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Pela primeira vez, reconheceu-se aos índios no Brasil o direito à diferença; isto é: de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente (artigo 231 da Constituição: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A Constituição de 88 assegurou aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, § 2º), inaugurando um novo tempo para as ações relativas à educação escolar indígena.

A criação da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, em 2004, fortaleceu o espaço para a discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferença e dos “horizontes históricos” (CUSICANQUI, 2013), mas também abrindo espaço para as identidades afro-descendentes, de gênero, dos movimentos sociais populares, entre outras.

Esta Linha de Pesquisa faz parte de um conjunto de ações que um grupo de pesquisadores e estudiosos da questão indígena implementaram, em especial, na UCDB com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico:

- NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas.
- Formação de professores indígenas em nível médio, superior e pós-graduação.
- Ações de extensão e pesquisa nas aldeias tendo em vista formação para a sustentabilidade (étnica e política), territorialidade, autonomia, liderança e produção de alimentos.
- Projeto Implantação de Ponto de Cultura Teko Arandu
- Projeto Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior
- Revista TELLUS especializada na temática indígena, em todas as áreas do conhecimento (escritos indígenas)
- Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade
- Projeto FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar (OBEDUC/CAPES) 2013 – Atual- garante bolsa de formação continuada para professores indígenas, de mestrado e doutorado.
- Rede de Saberes indígenas nas Escolas – MEC – coordenação geral Antonio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS/UCDB/UEMS/UFGD.

A nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e na provocação que esta presença nos faz pensar na possibilidade de construção de outras narrativas, de revisar nossas práticas, linguagens e conhecimento.

A presença dos povos indígenas faz parte de nossa intenção de “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25), que tem nos instigado politicamente, epistemologicamente, pedagogicamente.

Dentro deste contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2012), e sempre resvalando, escorregando no que também a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade relacional, destacamos aqui, as experiências vividas com a presença dos acadêmicos indígenas no PPGE/UCDB, neste possível “diálogo com as culturas ancestrais” que, a todo o momento, agonizam os nossos discursos acadêmicos ainda muito sustentados pela modernidade, ao mesmo tempo em que infiltram os seus saberes, mesmo que hibridizados, no espaço considerado “sagrado” da academia.

A necessidade de articular a ciência ocidental/moderna com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (GRÜMBERG, 2005; WALSH, 2009) envolve a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), de diálogo identitário (HALL, 1997) e intercultural (WALSH, 2012; CANDAU, 2009; SILVA, 2000), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização.

A presença indígena na UCDB tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo.

A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde sua criação em 2004 já recebeu 18 acadêmicos indígenas, 13 que já concluíram o mestrado e 1 concluiu o doutorado, 5 em andamento no curso de mestrado.

Todas as dissertações e projetos de teses defendidas ou em andamento no PPGE/UCDB por alunos indígenas estão articuladas com seu povo, com a sua comunidade. “Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo”.

Dissertações e teses produzidas a partir da lógica indígena, uma subversão à lógica acadêmica (relação oralidade /escrita; ressignificação dos saberes acadêmicos e dos saberes ancestrais...)

Neste campo de reflexões, as discussões giram em torno de: multi / interculturalismo; homogeneização/ monocultura; naturalização e desnaturalização das relações sociais; espaços entre fronteiras culturais: entre lugares, terceiro espaço, não polaridades, binarismos; diálogo entre saberes: a presença de epistemes outras na construção do conhecimento; colonização, pós-colonização, colonialidade, decolonialidade, descolonização; relações epistemológicas entre o norte e o sul; a modernidade e a organização colonial do mundo; negociação, articulação, hibridação, tradução, tradição; alteridade, outridade; subalternização, ocultação, silenciamento; epistemologias e espiritualidade; as ciências sociais e os estudos do outro: os metarrelatos, a normatividade em contraposição ao primitivo, arcaico, pré-moderno. É interessante registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos provocam.

Depoimentos como :

- “a gente se acha com os autores porque têm histórias semelhantes a nossa e isso ajuda a compreender melhor os conflitos de identidade que temos. A gente se vê no entre-lugares, no terceiro espaço, não vivemos nas polaridades das culturas”;

- “é possível reconhecer os conhecimentos tradicionais com ‘carga’ de conhecimento teórico também, de poder ser visível e se manter em um espaço não indígena”;

- “percebo a necessidade de desconstrução daquilo que foi colocado como verdade”. Esta percepção é sempre acompanhada da constatação de que esse é um “processo dolorido”, pois “é preciso desacreditar naquilo que foi dito e imposto”, ou seja, infiltrado como verdade absoluta e que fixou a ideia de inferioridade e incapaz. A desconstrução traz a insegurança, mas a perspectiva de construir o jeito de ser alimenta positivamente o processo;

- “a cultura é dinâmica, se movimenta e ressignifica. A cultura tem que ser cultivada e nutrida para sobreviver. Tem que ser buscada no e pelo próprio grupo. Buscar as respostas revigoradas e ampliadas dentro daquilo que é possível negociar”.

- “desenvolve a sensibilidade de enxergar o outro, promove o reconhecimento de diversos saberes, outros saberes”; - “as experiências vividas no processo de colonização e, por isso, não é só uma questão teórica”;

- “os indígenas mais jovens não têm maturidade construída no esforço para dialogar com os conhecimentos tradicionais, com a cultura ancestral, porque isto não se constrói fora do contexto, ou seja, o trânsito entre o passado e o futuro, o físico e o espiritual, sentir que os ancestrais estão aqui. Ouvir e entender os ventos, a chuva, o sol, a lua. O ocidente tira essa sensibilidade de sentir, perceber: transitar neste espaço é uma realidade”;

- “desafios da construção do diálogo intercultural/ancestral porque não conhecemos o caminho, a lógica com a qual um conhecimento foi produzido pelos ancestrais. Conhecimentos no campo da agricultura, da medicina, da astronomia, da matemática entre outros”.

Citam como exemplos a domesticação de alguns alimentos, o conhecimento medicinal das ervas.

- “a Linha III é um espaço acadêmico que permite o registro dos sentidos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos)”.

Nesse contexto, somos sempre surpreendidos por perguntas e/ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos. Os textos, as teorias em determinados momentos provocam certa irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações:

1- apesar de todo projeto de colonização/ subalternização/ocultação da pluralidade de saberes no processo histórico de produção da modernidade, os saberes, quando permitidos, se fazem presentes. Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelo cânones escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos. (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2011). Como aponta Escobar (2005, p. 133), “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento - poder em projetos e programas concretos?”

2- como já apontaram colegas do Programa (PAVAN; LOPES; BACKES, 2014,p. 169) relatando suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, “É preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las[...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis”.

Ou seja, como aprender a

[...] articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais [práticas] (as) interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (MATO, 2010, p. 4).

Isso tem sido o grande desafio para construir este diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão. Como permitir isso sem encarcerar em nossos métodos, em nossa linguagem, em nossos textos? Como orientar sem engessá-los em nossas prescrições, em nossas receitas? Como acreditar que eles, os índios, vão fazer ciência, mas com outro olhar, com outra linguagem, com outra lógica? Como fazer tudo isso sem perder a rigorosidade que a produção de conhecimento exige? E mais, como colocar em crise, conhecimentos já produzidos pelo outro autorizado legitimado pela academia? Como dar validade aos conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição, da ancestralidade e que ficam arraigados na memória, no imaginário, por mais que ele tenha sido violentado, que ainda seja escondido e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas

Como temos um espaço, de certa forma, privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos: “dos índios, dos afro e dos amigos dos índios e dos afro”, e os objetos de pesquisa são todos relacionados aos problemas concretos de suas comunidades, temos feito um grande exercício de não nos colocarmos no lugar deles e impor a pertinência dos autores e a nossa própria pertinência de pensamento e dizer para eles quem são eles. Temos feito uma vigilância epistemológica no sentido de escutar as suas diferenças e articular a teoria com as suas diferenças. Reteorizar a teoria ou até mesmo colocar em crise aquela teoria que, em nossa leitura, daria conta da reconstrução “radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Reconhecemos haver um dado de ancestralidade nas leituras que eles fazem que nós “filhos do ocidente” não conseguimos perceber, pois somos capturados pelas armadilhas dos “conhecimentos universais” universalizados pelo poder de homogeneizar.

Entraves? Somos filhos da modernidade!!! Escorregamos em nossa superioridade e universalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, desconfianças, certezas. “Acolhemos”, “respeitamos” a diferença ao mesmo tempo em que escondemos a infiltração dos saberes outros em nossas identidades... Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo...

22- La Experiencia de interculturalidad e inclusión construida en la Universidad Nacional del Litoral en el marco del Programa de Derechos Humanos. María José Bournissent – UNL- Argentina

Todo proceso que busca un cambio implica partir de una situación problemática que importará logros cumplidos y desafíos por alcanzar. La Universidad Nacional del Litoral – UNL- reformó su estatuto, el que fue aprobado en sesión extraordinaria por la Asamblea Universitaria en el año 2012, incluyendo entre sus misiones institucionales la de *“estar siempre abierta a toda expresión del saber y a toda corriente cultural coherente con el respeto de la democracia y los Derechos Humanos, sin discriminaciones, favoreciendo el desarrollo de la cultura y contribuyendo al conocimiento recíproco entre los pueblos”*; claro que este se configura en un gran desafío.

Proponemos presentar algunos logros cumplidos en relación a políticas institucionales de la Universidad, vinculadas a la inclusión y diálogo intercultural con Pueblos indígenas.

En el año 2007, dentro del Programa de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la UNL se comienza a diseñar una línea de trabajo con Pueblos Originarios anclada en dos ejes de acción: acceso a la justicia y educación intercultural, bajo el objetivo de iniciar una permanente búsqueda de herramientas que permitan la producción de nuevos conocimientos desde una perspectiva crítica y comprometida con la realidad regional de los Pueblos Originarios, promoviendo la acción transformadora y con vocación hacia la emancipación.

Al año siguiente, a través de las Facultades de Ciencias Agrarias, Veterinarias y Económicas, se daba inicio a la Tecnicatura en Administración de Empresas Agropecuarias, carrera que se creó en el marco del Programa Internacional IALS, para la formación académica de jóvenes con raíces afrodescendientes e indígenas provenientes de Latinoamérica y la región Santafesina; 20 jóvenes indígenas y afrodescendientes egresaron obteniendo su título profesional.

La consolidación del trabajo se fue entretejiendo en una trama de vínculos recíprocos que se sostienen a través de diferentes Proyectos de extensión de interés social y de extensión de cátedra²⁷; que permitieron la conformación de un equipo de docentes, graduados y estudiantes, promoviendo la formación profesional interdisciplinar y el aprendizaje en la extensión vinculadas con las áreas de docencia e investigación, en permanente diálogo intercultural.

Paralelamente se llevaron a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – FCJS - importantes eventos académicos que posibilitaron ampliar el dialogo a otros actores sociales. Así en mayo de 2010 se realizó el Seminario “Nuevos desafíos para el cumplimiento de los Derechos Humanos de los Pueblos Originarios”, organizado conjuntamente con la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena, oportunidad en la que participaron miembros de comunidades aborígenes y autoridades indígenas.

En septiembre de ese mismo año se organizó en conjunto con la Universidad Nacional de Salta y el CILECI - Centro de Investigación en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas de la Facultad de Humanidades de la UNSA, el III Simposio Latinoamericano de Investigadores en el área de Juventudes y VII Jornada Nacional de Jóvenes Protagonistas bajo el tema “Jóvenes en contextos de interculturalidad”. El encuentro se propuso profundizar el debate sobre las formas de pensar y obrar que se han invisibilizado tras el velo del poscolonialismo occidental, como punto de partida para pensar que otros mundos son posibles. Los participantes provinieron de México, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Chile y Argentina, además de las delegaciones de universidades, ONG’s, colectivos y grupos informales de todo el país.

Paralelamente se promovió la colaboración interinstitucional, con el fin de fortalecer los vínculos entre Universidad, Estado y Organizaciones de la sociedad; de manera que como significativo hecho de carácter histórico se firmó en el año 2010 el primer convenio de mutua colaboración de una institución académica con la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe –; posteriormente se firmaron

²⁷ PEIS 2008 “Abriendo caminos. Un trabajo conjunto entre la Comunidad Mocoví Com Caia y la UNL”; PEIS 2010 “Construyendo el Puente. Educación Intercultural entre las Comunidades Aborígenes de Santa Fe y la UNL”; PEIS 2012 “Construyendo el puente. Fortalecimiento y continuidad del diálogo intercultural entre la Comunidades indígenas y la UNL”; PEC 2012 “La propiedad comunitaria indígena. Un nuevo derecho real?”. PEIS 2014 “Nacaipi. Prácticas de educación intercultural con jóvenes indígenas”; “Nuevo amanecer. Dalagaic Retiguini”; “Capacitación y asesoramiento jurídico en el marco de los derechos colectivos indígenas” PEIS 2015 “Acceso a la Justicia en clave de derechos indígenas”;

convenios con el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe; con el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos – IPAS, y con la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena - AADI.

Se comenzaba a pensar en la necesidad de conformar un espacio académico sostenido en el tiempo e integrado por docentes y referentes indígenas, para la formación interdisciplinaria por medio de la cual se introduzca a los estudiantes de todas las carreras de la UNL, en la problemática de los Pueblos Originarios desde una mirada crítica, que promueva la reflexión, el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos.

En el año 2012 se creaba la cátedra electiva “Pueblos originarios en diálogo interdisciplinario” aprobada por Resolución del Consejo Superior; la que a partir del año 2014 se comenzaba a dictar también como Seminario en la Licenciatura de Trabajo Social. El basamento sobre el que se estructura la materia es la mirada Interdisciplinaria; para lo cual se parte del reconocimiento de la incompletud del abordaje de las distintas dimensiones de análisis y de la búsqueda de respuestas a los problemas en interacción con la antropología, la historia, el derecho, la sociología, las ciencias de la educación, etc.; con el objeto de romper con la visión fragmentada.

Se diseñó un programa de la materia para generar un espacio académico diferente que habilite a conocer, analizar y reflexionar en torno a la realidad auténtica y compleja de los Pueblos Originarios; con la finalidad de asomarse en el conocimiento de la cosmovisión indígena para entender lógicas y quehaceres diferentes; problematizar acerca de la educación e interculturalidad; disipar el sentido y alcance de la normativa que protege a los Pueblos y Comunidades Indígenas, cuáles son los modos de interacción de indígenas y no indígenas, y cómo se puede garantizar la protección efectiva de sus derechos, discutiendo asimismo las políticas públicas existentes.

A finales del año 2013, luego del primer año de dictado de la cátedra electiva, se comienza una mesa de dialogo en la UNL, con participación de la Organización Indígena de la Provincia, y expertos provenientes de la Universidad Nacional de Salta. El intercambio de ideas, opiniones y experiencias dió origen a la creación de un Programa de Inclusión de Pueblos Indígenas abierto en primera instancia a las Carreras de Abogacía y Trabajo Social de la FCJS. El programa involucra a las Secretarías de Bienestar, Académica y Extensión de la UNL; el Programa de Derechos Humanos; así como la FCJS. Tiene como objetivo general la promoción de procesos de inclusión socioeducativa interculturales entre la Universidad y comunidades indígenas que habitan en Argentina, priorizando las Comunidades de la región; poniendo en valor la diversidad y el diálogo entre culturas.

EL Programa comprende acciones de índole material²⁸, de asistencia pedagógica e intercambio de conocimientos para promover una experiencia de interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como intercambio de la propuesta los estudiantes asumen el compromiso de organizar en sus comunidades actividades de diferente índole y de carácter participativo y en la Universidad participar en las actividades del Programa de Derechos Humanos y en la Cátedra Electiva; es al mismo tiempo una estrategia de sostenibilidad de vínculos con sus comunidades de origen.

Se prevé la implementación de ciertas acciones que favorecen el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas; es así que en relación al ingreso se acompaña a los aspirantes en los procesos de inscripción y en los cursos de ingreso y articulación. Se complementa con un programa de tutorías a cargo de estudiantes avanzados que tienen un rol fundamental para acompañar uno de los momentos críticos del proceso. El apoyo sostenido comprende acciones relacionadas con el proceso de aprendizaje, así como generar condiciones de respeto a la identidad, el intercambio cultural y la valoración de las culturas indígenas en el ámbito universitario. Estas condiciones se consideran imprescindibles para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la integración, no desde la asimilación sino en el respeto de las diferencias.

²⁸ La Beca Integral que cubre a estos jóvenes incluye: Residencia estudiantil, Beca de Comedor Universitario y una Ayuda Económica mensual. Además, Bienestar Universitario intercedió ante la Federación Universitaria del Litoral (FUL) para que los estudiantes reciban la Beca de Material de Estudio (1000 copias para el año lectivo) y les tramita las becas de transporte urbano.

Al inicio del año lectivo 2014, la FCJS recibió a 19 jóvenes indígenas provenientes de Santa Fe, Comunidades del Pueblo Moqoit y 4 jóvenes procedentes de Salta y Tucumán, pertenecientes a los Pueblos indígenas Diaguíta Calchaquí y Wichi.

Se señalan tres cuestiones fundamentales a fortalecer en el Programa; una relacionada con el acompañamiento pedagógico, siendo necesario poder contar con tutores docentes que puedan hacer un seguimiento y apoyo de los estudiantes a lo largo del cursado de toda la carrera. El sistema de tutorías vigentes – a cargo de estudiantes avanzados - solo está diseñado para el acompañamiento en las materias que conforman el primer año del plan de estudios de las carreras.

La segunda cuestión se relaciona con la articulación y coordinación con los docentes, pensada en acciones de capacitación y/o profundización para ofrecer un marco de conocimientos específicos y situados sobre Pueblos Originarios, sus actuales reivindicaciones y luchas; políticas públicas; educación intercultural, y puesta en valor de la diversidad cultural.

El tercer punto a fortalecer se desprende del pilar que como base angular sostiene el andamiaje de derechos colectivos de los Pueblos Indígenas; contenidos prioritariamente en la Constitución Nacional (art. 75, inciso 17), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo – OIT- sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989, adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071), la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (septiembre de 2007) y la reciente Declaración de la OEA, que establecen la consulta y participación de estos pueblos y sus organizaciones en los programas y proyectos que los afecten. En tal sentido el artículo 7 del Convenio 169 de la OIT citado dice: “...dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo... susceptibles de afectarles directamente.” En este sentido, si bien la Organización Indígena que nuclea las comunidades de la Provincia de Santa Fe, participó en la primera etapa de implementación y luego en algunas instancias de formación y apoyo a los estudiantes, es necesario que la Universidad provea de las condiciones, instrumentos y mecanismos para que la participación de autoridades indígenas adquiera mayor protagonismo, en acciones de monitoreo y evaluación.

A modo de conclusión, expresamos que el diseño e implementación de políticas de interculturalización e inclusión educativa son la puesta en acción de los derechos consolidados en numerosas leyes provinciales, nacionales, tratados e instrumentos internacionales. La Universidad Nacional del Litoral no es ajena a este proceso, asimismo reconocemos que existe una brecha de implementación entre el plano jurídico y lo que acontece en la cotidianeidad de la vida universitaria.

En el presente trabajo dimos cuenta de un caminar hacia el diálogo intercultural en un presente de diversidades, que impacta hacia adentro de la comunidad académica, generando espacios para el intercambio de ideas y concepciones en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en torno al marco epistemológico que nutren los derechos colectivos indígenas; provocando e interviniendo en las discusiones jus filosóficas y favoreciendo la formación de recursos humanos.

Así también se promueve el intercambio de conocimientos en el aula protagonizado por los estudiantes indígenas, quienes que se integran en un plan de estudio con contenidos curriculares que ofrecen brechas por las cuales introducir los conocimientos propios de las culturas indígenas.

Asimismo el impacto es hacia afuera y con el medio, contribuyendo a la visibilización de los Pueblos Indígenas y sus Comunidades, a los procesos de recuperación de la memoria colectiva y de reivindicación histórica de sus específicos derechos colectivos.

Es un camino emprendido, no libre de obstáculos, no despojado de complejidades, con un gran desafío que ordena y guía, pero no es solo deseo de algunos, es un entramado de acciones que responden a una política institucional, basada en el reconocimiento de la dignidad de los Pueblos Indígenas.

Introdução

Há mais de dez anos as primeiras universidades adotaram o sistema de cotas. Naquele momento muitos, sobretudo os membros do Movimento Negro, começaram a pensar na possibilidade de terem o sistema de reserva de vagas também em suas universidades. A mobilização de diferentes atores, juntamente com o movimento negro, resultou na adoção do sistema de cotas pelas instituições públicas de ensino superior em diferentes regiões do país. As diferentes experiências têm contribuindo para que o debate sobre Ações Afirmativas tenha maior visibilidade e o sistema de cotas se consolide numa das formas de política de ação afirmativa. Em especial, com a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que estabeleceu a reserva de 50% das vagas das universidades federais aos estudantes de escolas públicas.

Quando se pensa o tema e a experiência dos últimos dez anos, percebe-se que foram muitos os avanços conquistados, porém, imensos desafios ainda precisam ser superados, em especial, aumentar a presença de estudantes negros no concurso vestibular, pois às vezes, o número de inscritos é menor que as vagas oferecidas, revelando os problemas estruturais da sociedade brasileira que discrimina racialmente grande parte da sua população. Outra dificuldade é a insuficiência de recursos financeiros, entre outras, que muitas vezes se opõe à permanência do estudante na universidade.

Em 2003, a Universidade Estadual de Londrina começou o debate sobre as ações afirmativas motivada pela demanda do Movimento Negro da cidade que, acompanhando a tendência nacional, solicitou à administração²⁹ da UEL a implantação do sistema de cotas. Cabe destacar o papel importantíssimo de Dona Vilma³⁰, liderança negra, admirada por muitos, com imensa capacidade de articulação que, realizou em sua residência a primeira reunião sobre o tema. A partir de então, o debate e a mobilização pela implantação das cotas na UEL ganharam visibilidade. Naquele momento, a luta foi-se consolidando e culminou na adoção do sistema de cotas pela Universidade em 2004, com o primeiro vestibular em 2005.

Em estudos anteriores, as Ações Afirmativas na UEL foram analisadas desde o início de sua implantação³¹. Este artigo, porém, avalia alguns aspectos do sistema, evidenciando a sua dinamicidade que apresenta continuamente novos dados sobre a realidade dos estudantes na UEL.

Se, por um lado, é gratificante perceber que o sistema na UEL foi melhorado, notadamente a partir da avaliação dos sete primeiros anos de sua implantação, por outro, reflete a permanência das desigualdades existentes na sociedade brasileira e em Londrina. Pois, a taxa de candidatos negros que se apresentam anualmente para concorrer a uma das 3.100 vagas disponíveis é imensamente menor que a população negra do país, em torno de 51%, e da cidade, de aproximadamente 26% do total³². A média anual de ingresso de estudantes negros, que concorrem pelo sistema de cotas, mantém a constância em torno de 7%.

1 - Duas fases: um processo de consolidação?

Considera-se que o processo de adoção e consolidação das Ações Afirmativas na UEL tem duas fases: a primeira de 2005 a 2012 e a segunda a partir de 2013. Em 2011 ocorreu a avaliação do sistema e alguns aspectos do sistema que foram alterados começaram a ter validade a partir de 2013, com a Resolução 15/2012 que substituiu a 78/2004 do Conselho Universitário.

A primeira fase e a proporcionalidade

²⁹ Gestão da professora Lygia Pupatto (2002-2006).

³⁰ Liderança do Movimento Negro, também conhecida como Yá Mukumby, que foi assassinada em 3 de agosto de 2013, juntamente com a sua mãe de 89 anos e a sua neta de 10 anos de idade.

³¹ Silva, María Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio. Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 84 e 85. in.: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf>

³² IBGE 2010.

Na primeira fase, o sistema adotado previu a reserva de vagas de até 40% para estudantes oriundos de instituição pública e, de até a metade, destinada aos negros, também originários da escola pública, que concorreriam a até 20% do total das vagas ofertadas, dependendo do número de inscritos.

A Resolução 78 do ano de 2004, aprovada pelo Conselho Universitário da UEL, previu a condição de proporcionalidade para a determinação do número de vagas destinadas às cotas. Este número ficou dependente do número de inscritos. Portanto, cada curso poderia ter até 20% de negros oriundos de escolas públicas desde que houvesse até 20% de inscritos no vestibular.

Nos sete primeiros anos de cotas na UEL, os cursos menos concorridos e de baixo *status* social³³, que já contavam com estudantes negros³⁴, continuaram com a presença negra. Contudo, naqueles cursos de alta concorrência³⁵, em que os negros estiveram praticamente ausentes em toda a história da educação superior no país, com raras exceções, o número de vagas que lhes era reservado foi baixo pois, entre outros fatores, dependeu do número de inscritos.

A média de ingresso por ano foi de 7,2%, durante a primeira fase do sistema na UEL, muito aquém dos 20% pretendidos inicialmente. Convém destacar que nem mesmo a equipe³⁶ que implantou o sistema de cotas na UEL previa a dimensão do impacto da condição de proporcionalidade³⁷, em especial, nos cursos mais concorridos. Porém, como analisaremos na segunda parte deste trabalho, após a avaliação do sistema e a ampliação das vagas a partir de 2013, sem o condicionante proporcional, o número total de negros que ingressam na UEL não aumentou significativamente, mas nota-se maior presença nos cursos mais concorridos e de alto *status* social³⁸.

A Tabela 1 mostra o número de ingressantes por tipo de cotas e a Tabela 2, como seria o ingresso caso, não houvesse a condição de proporcionalidade no primeiro ano de cotas na UEL, em 2005:

Tabela 1: Relação de inscritos e vagas proporcionais por tipo de cotas - 2005

	Total	Universal³⁹	Escola Públ	Negros
Candidatos	35.530	23.419	9.914	2.197
Vagas efetivas	3.010	1.999	732	279
%	100,0	65,9	27,9	6,18

Tabela 2: Relação de inscritos e vagas efetivas sem⁴⁰ proporcionalidade – 2005

	Total	Universal	Escola Públ	Negros
Candidatos	35.530	23.419	9.914	2.197
Vagas efetivas	3.010	1.806	602	602
%	100,0	60,0	20,0	20,0

Desde o início do sistema, em 2005, e da percepção do impacto da proporcionalidade⁴¹, alguns estudos foram publicados sobre o tema. Vale destacar que nos anos de 2009 e 2010, com nova gestão da

³³ A exemplo dos cursos de Arquivologia, Ciência do Esporte, Letras/Espanhol entre outros nos anos 2008 e 2012.

³⁴ Somatória de pretos mais pardos, segundo classificação Cor/Raça do IBGE.

³⁵ Como os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito/Noturno entre os anos 2008 e 2012.

³⁶ Gestão da reitora Lygia Pupatto, 2002-2006.

³⁷ Conf.: Silva, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio. Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 84 e 85. in.: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf>

³⁸ Como é o caso do curso de Medicina que na primeira fase do sistema reservou duas vagas por ano - proporcional ao número de inscritos - totalizando 16 vagas, de 2005 a 2012. A partir de 2013 foram destinadas aos negros 16 vagas por ano, em dois anos, 2013 e 2014, foram disponibilizadas 32 vagas para estudantes negros.

³⁹ Destinado aos estudantes oriundos de instituições particulares de ensino ou não optantes pelo sistema de cotas.

⁴⁰ O debate foi realizado em torno da reserva de vagas de 40%, contudo, diante das resistências de muitos tanto na comunidade universitária como na sociedade daquele momento, a aprovação do sistema ficou condicionada ao número proporcional dos inscritos para a definição do número das vagas.

Universidade⁴², a redução das cotas para negros foi ainda maior, pois aqueles estudantes que optaram pelo sistema de cotas ficaram submetidos apenas às vagas destinadas por tipo de cotas (Universal, Escola Pública e Negros), ou seja, o candidato não concorria a 100% das vagas, mas à percentagem igual ao número de negros inscritos para aquele vestibular⁴³. Ao invés de beneficiar o candidato, ocorreu exatamente o contrário, ele era penalizado pelo sistema de cotas:

Em 2009 e 2010 o índice das vagas destinadas aos negros foi de 5,56% e 6,43 respectivamente (...), muito aquém daquela pretendida de 20% do total. Com a decisão do CEPE de retomar a forma de aplicação do primeiro vestibular, reduziram-se as possibilidades dos estudantes negros de ingresso na universidade nos vestibulares daqueles anos. A estratégia utilizada naquele vestibular provavelmente teve o objetivo de reduzir o impacto das cotas para estudantes de escola pública e negros. Ainda que um estudante tivesse uma média melhor que muitos dos que optaram pelo universal, o estudante poderia ficar excluído por haver optado, na inscrição para o vestibular, pelo sistema de cotas (SILVA, 2012).

Em 2011, e sob a nova administração⁴⁴, novamente o problema foi corrigido. O candidato negro que optou pelo sistema de cotas concorreu a 100%. Aqueles que optaram pelas cotas de Escola Pública concorriam a 80% das vagas e aqueles que eram oriundos de instituição privada concorriam pelo Sistema Universal, a 60% das vagas. Eram selecionados pelas cotas somente aqueles que delas necessitaram para ingressar na UEL. Caso o estudante que optou pelas cotas tivesse, no vestibular, um desempenho compatível com o sistema Universal, ele ocuparia uma das vagas destinadas a este sistema. Contudo, a condição da proporcionalidade, que refletiu no número de vagas disponíveis em cada curso, continuou e foi alterada somente em 2013. Seguem abaixo os gráficos⁴⁵ referentes ao ingresso dos estudantes nos sete anos da primeira fase do sistema:

Gráfico 1 – Taxa de ingressantes nos vestibulares de 2005 a 2011 segundo tipo de cota.

⁴¹ Conf.: SILVA, Maria Nilza da ; PACHECO, J. Q. . As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, v. , p. 1-25; SILVA, Maria Nilza da . As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão*. 1ed.Salvador: UFBA, 2012, v. 1, p. 77-98. SILVA, Maria Nilza da . População negra: uma presença invisível em Londrina. In: Simone Wolf e Vera Chaia. (Org.). *Pensamento e teoria nas Ciências Sociais - Autores referenciais, dos clássicos aos contemporâneos*. São Paulo: EDUC, 2011, v. , p. 1-20. SILVA, Maria Nilza da . As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina. In: Vera Chaia e Eliel Machado. (Org.). *Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva*. São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, p. 165-186. SILVA, Maria Nilza da . O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, v. 82, p. nº82, 2008.

⁴² Gestão do reitor Wilmar Marçal, de junho 2006 ao início junho de 2010.

⁴³ Em 2005 ocorreu o mesmo, porém ao perceber o problema a administração corrigiu o erro e os negros, em 2006, concorreram a 100% das vagas, embora estivessem limitados pelo condição da proporcionalidade.

⁴⁴ Gestão da reitora Nádina Moreno e da vice-reitora Berenice Quinzano Jordão (meados de 2010 a meados de 2014).

⁴⁵ Conf.: . Silva, Maria Nilza da. “As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade”. SANTOS, Jocélio Teles. *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 92 e 93. in.: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf>

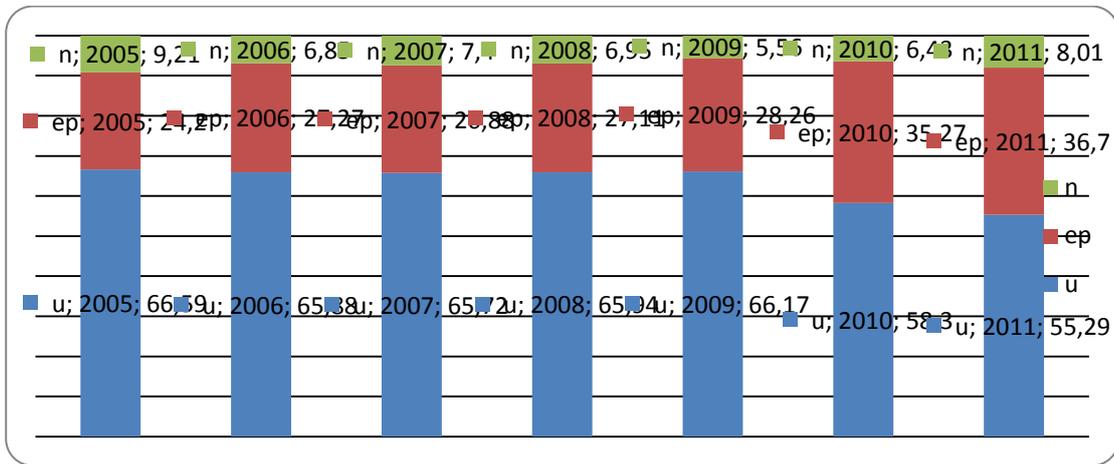
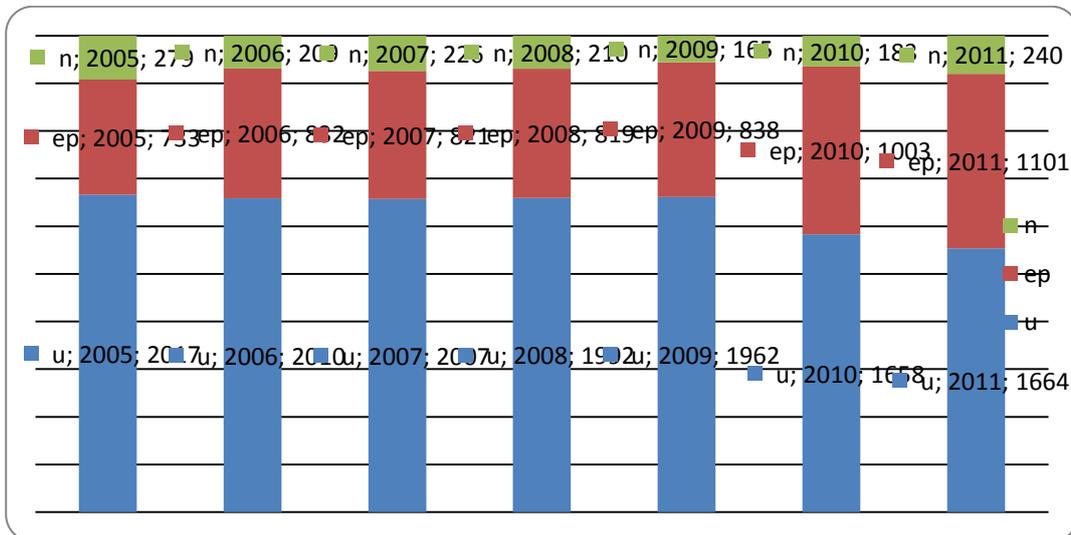


Gráfico 2 – Número de ingressantes nos vestibulares de 2005 a 2011 segundo tipo de cota.

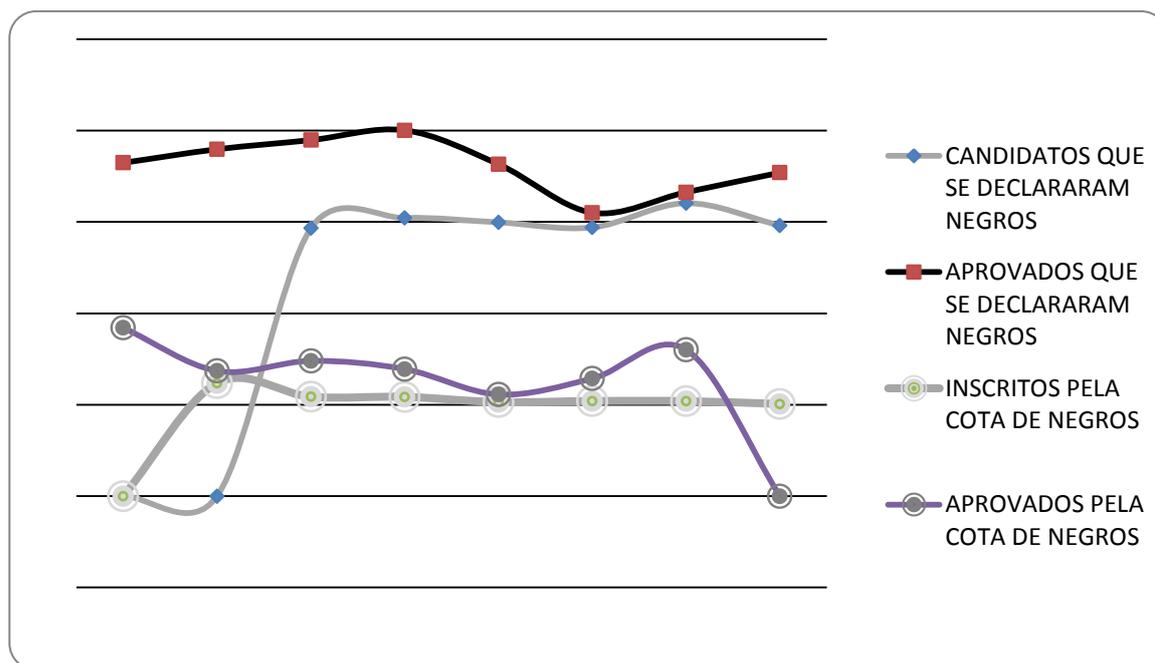


Os Gráficos 1 e 2 mostram a taxa e o número dos ingressantes na UEL nos anos de 2005 a 2011. Fica evidenciada a inclusão dos negros abaixo do esperado. O impacto das cotas para a inclusão dos negros foi significativo, porém aquém do esperado.

Optar ou não pelas cotas?

Além da condição de proporcionalidade, outro elemento fez com que o número de inscritos para as cotas destinadas aos negros originários de escolas públicas fosse baixo. Muitos destes, mesmo conhecendo a possibilidade de optar pelo sistema de cotas que possibilitaria maiores chances de ingresso na Universidade, não se inscreveram por esse sistema. Somente 37% dos candidatos negros que se inscreveram optaram por concorrer pelo sistema de cotas entre os anos 2005 e 2012, conforme evidencia o Gráfico 3.

Gráfico 3. Inscritos e aprovados que se identificaram como negros e inscritos e aprovados que optaram pela cota de negros, 2005 – 2012



Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL (www.cops.uel.br)

Os dados referentes ao percentual de candidatos que se declaram negros em 2005 e 2006 e de aprovadas pela cota de negros em 2012 não foram encontrados.

Em artigo anterior⁴⁶, foram levantadas algumas questões para tentar responder ao baixo numero de candidatos negros aderentes ao sistema de cotas para negros, diminuindo assim a chance de sucesso no vestibular:

Uma grave questão que pode ser formulada sobre estes dados diz respeito à enorme diferença entre o percentual de candidatos que se identificam como negros (14,5% do total de inscritos, no exemplo de 2007) e dos que se inscrevem pela cota para negros (5,4% do total de inscritos de 2007). Isto significa que apenas 37% dos candidatos que se identificam como negros, ao responder o questionário sócioeconômico, optaram por concorrer pelas cotas. Algumas hipóteses podem ser levantadas para tentar explicar isso. A primeira é de que a instituição não conseguiu comunicar com clareza como o sistema funciona, levando algumas pessoas a pensarem que a opção pelas cotas pudesse diminuir suas chances. A outra é de que a acirrada campanha da maioria dos meios de comunicação desqualificando o sistema de cotas tenha levado uma parte dos candidatos a não optarem pelo sistema. O mais irônico é que, com o critério da proporcionalidade, a não inscrição como cotistas negros de quase dois terços dos que se indentificaram como negros fez com que sua inclusão fosse muito menor que o possível. Por último, há que se considerar que, embora em pequena percentagem, existem estudantes negros oriundos de instituições privadas (SILVA e PACHECO, 2013, pág. 74).

Vale lembrar que, ao longo da história da população negra no Brasil, a discriminação e o racismo obstaram o reconhecimento da identidade do negro. Muitos podem tentar distanciar-se da própria identidade para amenizar os sofrimentos causados pelos estigmas relativos à cor negra.

Outro elemento que convém destacar é que, quando o sistema de cotas foi implantado em 2005, o vestibular da UEL era realizado em apenas uma fase; foi a partir de 2006 que passou a ser em duas fases.

⁴⁶ SILVA, Maria Nilza da, e, PACHECO, Jairo Queiroz. “As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas”. SANTOS, Jocélio Teles dos. *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. Pág. 71. in.: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%204.pdf>

Na primeira, para ser aprovado para a fase seguinte⁴⁷, o candidato teve que atingir uma determinada pontuação mínima, com acerto de 18 das 60 questões, podendo variar segundo a concorrência do curso escolhido; quanto mais concorrido o curso, mais questões o candidato deverá acertar.

A Resolução 78/2004, que instituiu o sistema de cotas na UEL previu a avaliação do sistema após os sete anos da sua implementação. Então em março de 2011, iniciou-se o processo de mobilização na Universidade para o cumprimento da decisão. Todos⁴⁸ os centros de estudos e seus respectivos departamentos foram motivados a realizar a avaliação do sistema.

Além do debate institucional, alguns grupos começaram a se mobilizar para garantir a continuidade do sistema de cotas, pois havia muitas manifestações contrárias; outros queriam garantir as cotas apenas para alunos de escolas públicas e ainda havia aqueles que queriam melhorar o sistema para ampliar a inclusão dos estudantes oriundos de instituições públicas, especialmente os negros.

2 - Avaliação e consolidação do sistema de cotas na UEL

A avaliação destacou que, nos sete anos de cotas na UEL, os níveis de excelência foram mantidos. Pois, quando houve o debate para a implantação do sistema, muitos dos que eram contrários justificavam a posição afirmando que a UEL perderia qualidade com o ingresso de estudantes de escolas públicas e de negros. Não foi isso que ocorreu. Todos os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação confirmaram que houve maior inclusão de estudantes que não ingressariam na UEL caso não houvesse o sistema de cotas, especialmente as reservadas para estudantes de instituições públicas.

Outro elemento destacado foi que o sistema de cotas possibilitou maior ingresso de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população brasileira. Nesta perspectiva, a UEL estava em maior sintonia com a sociedade, visto que grande parte de sua população é de camadas populares e negros.

Tabela 4: Distribuição da renda familiar mensal dos ingressantes, 2004 – 2012⁴⁹

Salário mínimo	Anos			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
Até 3	15,0	17,8	31,5	29,0
De 3 até 10	49,6	50,5	49,7	54,7
Mais de 10	34,6	31,6	18,8	16,3
Total	100	100	100	100

Na Tabela 4 percebe-se que aumentou a taxa de ingressantes com renda familiar até três salários mínimos. No ano de 2004, sem o sistema de cotas, o ingresso de alunos dessa faixa de renda foi de 15% e nos anos de 2008 e 2012 a taxa dobrou, a percentagem foi de 31,5 e 29,0 respectivamente. Por outro lado, diminuiu a taxa de ingressantes oriundos das camadas economicamente mais elevadas da sociedade. Os estudantes pertencentes às famílias com renda familiar acima de dez salários mínimos passaram de 34,6% em 2004 para 16,3% em 2012.

Desde 2013, com a mudança da legislação anterior que regulava o sistema de cotas, a UEL reserva efetivamente 40% das suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que metade destas

⁴⁷ Conf.: http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/manual_do_candidato.pdf Acesso em 19/05/2014.

⁴⁸ Conf.: <http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/cronograma.html> Acesso em 20 de maio de 2014.

⁴⁹ Conf.: . SILVA, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio Teles. *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 67-103.: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf>

destinadas aos candidatos que se autodeclararam negros e optaram por este tipo de concorrência. A Resolução do Conselho Universitário nº 15/2012, que substituiu a de nº 78/2004, regulou os concursos vestibulares a partir de 2013.

A segunda fase e as novas perspectivas

Se antes havia a condição de proporcionalidade, baseada no número de inscritos, que impedia os 20% da reserva efetiva das vagas disponíveis na UEL, a partir da avaliação do sistema e da exclusão da proporcionalidade, o vestibular da UEL passou a reservar em todos os cursos 40% das vagas e para os negros a metade. Contudo, outro problema ficou mais evidente, o número de inscritos não teve o aumento esperado.

São poucos os negros que concluem o ensino médio e menos ainda aqueles que chegam ao ensino superior. Várias são as dificuldades que impedem os jovens da população negra e os pobres de chegarem a universidade; tais como: a discriminação no ambiente escolar, que causa muitas interrupções na trajetória; a violência que vitima em especial a juventude negra, ceifando prematuramente inúmeras vidas; a baixa autoestima fazendo-os não vislumbrar a universidade como *lócus* acessível também à população negra. O racismo e as suas consequências reduzem até mesmo a capacidade de sonhar.

Há também o fato de muitos serem motivados a ingressar em universidades e faculdades privadas que fazem forte propaganda e, as vezes, abordam de forma intensiva visando aumentar suas matrículas. Também existe o PROUNI⁵⁰, programa do governo federal que concede bolsas a estudantes pobres para ingresso em instituição de educação privada. As bolsas poderão ser integrais ou parciais de 50% e possibilita o acesso de muitos estudantes ao ensino superior, acesso ao qual não teriam condições, caso o programa não existisse. Porém, existem boas instituições privadas de ensino que podem oferecer uma formação sólida, existem, porém outras cuja formação é objeto de questionamento. Normalmente, os vestibulares destas últimas são mais fáceis, o que leva muitos a optarem por concorrer nelas em vez de em uma instituição pública pelo fato de nesta a concorrência ser maior.

Nesse sentido, um dos maiores desafios é iniciar um processo de mudança de mentalidade, para que o pobre e, sobretudo, o negro, passem a considerar que podem disputar uma vaga numa instituição pública de ensino. Como mostram as Tabelas 4 e 5, apesar de eliminar a condição de proporcionalidade para a definição das vagas para os estudantes que optaram por concorrer pelo sistema de cotas, foram poucos os negros que ingressaram na UEL pelo sistema de cotas em 2013 e 2014:

Tabela 4: Participação dos negros optantes pelas cotas – 2012-2014

ANO	Inscritos		Vagas	Convocados			Matrículas/Tipo de cotas			Total Matrículas
	Total de inscritos	Negros	vagas ofertadas	U-PP	EP-PP	PP	U/PP	EP/PP	PP	
2012	25.117	1.266	270	0	0	212	0	0	180	180
2013	19.291	790	479	40	50	131	38	44	123	205
2014	21.057	986	473	42	30	152	37	24	139	200
TOTAL	65.465	3.042	1.222	82	80	495	75	68	442	585

Legenda:

U (Universal): Não optante de cotas

EP: Optante pela cota de instituição pública

PP: Preto ou Pardo (Negro) oriundo de instituição pública

N: Não optante pelas cotas.

Tabela 5: Inscritos e matriculados negros no Vestibular – 2012-2014

⁵⁰ <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em 22 de maio de 2014.

Ano	Total de inscritos	Negros Inscritos	Vagas ofertadas	Negros Matriculados	Matriculas/ Inscritos %	Matriculas/ Vagas %
2012	25.117	1.266	270	180	14,2	67,0
2013	19.291	790	479	123	15,5	25,7
2014	21.057	986	473	139	14,0	29,4
TOTAL	65.465	3.042	1.222	442	14,5	36,17

A Tabela 5 surpreende pois, com a alteração do sistema de cotas que, a partir de 2013, disponibilizou 40% das vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas e metade destas para os negros, constata-se que o número de ingressantes continua baixo, pelas razões acima citadas. A cada ano é disponibilizado o total de 3100 vagas, exceto em 2014 quando a oferta foi de 3090.

Em 2012, último ano em que a definição das vagas foi proporcional ao número de inscritos em cada tipo de cotas, o número total de inscritos negros optantes pelas cotas foi de 1.266 candidatos, para 270 vagas ofertadas, ou seja apenas 21% do número de inscritos poderiam conseguir uma vaga na UEL. Contudo, as matrículas dos negros, naquele ano, somaram 180, ou seja, foram utilizadas 67% das vagas disponíveis aos eles. Do total de candidatos (1.266), apenas 14,2% chegaram ao final do processo do vestibular e ingressaram na UEL (Tabelas 4 e 5).

No vestibular de 2013, já em vigência a nova resolução, o número de inscritos para as cotas destinadas aos negros foi de 790 candidatos para 479 vagas. Dos candidatos, 60,6% poderiam ingressar na Universidade, se houvesse o aproveitamento total das cotas para negros. Contudo, foram efetivadas 123 matrículas, o que representa 15,5% dos inscritos e 25,7% das vagas disponíveis para as cotas de negros.

Cabe destacar que, diferente do ano anterior, dos candidatos inscritos, para este tipo de cotas, 38 ingressaram na universidade pela Matrícula Universal e não precisaram de nenhum tipo de cotas para o seu ingresso, visto que o seu desempenho no vestibular foi compatível com os demais candidatos não-optantes pelas cotas. Outros 44 matricularam-se pelas cotas para estudante de instituições públicas, portanto, não usaram as cotas para negros. O total de ingressantes somou, em 2013, 205.

Em 2012, houve 1266 inscritos para 270 vagas e 180 matrículas efetivas. Embora o número de 790 inscritos de 2013 seja comparativamente menor que no ano anterior, os ingressantes somaram 205 negros para as 479 vagas disponibilizadas. A ausência da proporcionalidade beneficiou os candidatos negros (Tabelas 4 e 5).

Já em 2014, os inscritos no concurso vestibular somaram 986 para 473 vagas oferecidas e o ingresso de 200 estudantes, o que representa 20% dos inscritos com a ocupação de 42,3% de ocupação das vagas ofertadas. Dos 200 ingressantes 37 fizeram a Matrícula Universal e 24 a Matrícula de Escola Pública. Somente 139 estudantes utilizaram as cotas para negros. Mas, convém ressaltar que, estes não ingressariam na universidade sem o este tipo de cotas (Tabelas 4 e 5).

Tabela 6: Total de matrículas por tipos cotas

ANO	Matr/ Universal	Matricula EP	Matricula P/P
2005	2017 (66,59%)	733 (24,20%)	279 (9,21%)
2006	2010 (65,88%)	832 (27,27%)	209 (6,85%)
2007	2005 (65,69%)	821 (26,88%)	226 (7,40%)
2008	1992 (65,94%)	819 (27,11%)	210 (6,95%)
2009	1962 (66,17%)	838 (28,26%)	165 (5,56%)
2010	1659 (58,33%)	1003 (35,27%)	183 (6,43%)
2011	1656 (55,32%)	1100 (36,64%)	240 (7,95%)

2012	1599 (62,02%)	797 (30,94%)	180 (6,99%)
2013	1702 (67,46%)	698 (27,66%)	123 (4,88%)
TOTAL	16602 (63,71%)	7641 (29,32%)	1815 (6,96%)

Do total de 26.058 ingressantes entre os anos 2005 e 2013, as matrículas universais somam 16.602, as de instituição pública 7.641 e para negros 1.815. Percebe-se que a reserva de vagas foi mais eficiente para incluir os estudantes de instituições públicas, atingindo a percentagem 29,3 das vagas oferecidas enquanto que, no mesmo período, os negros ocuparam a média 6,96% ao longo de nove anos de cotas na UEL (Tabela 6).

As desigualdades são persistentes ao se tratar da realidade dos negros. As consequências do racismo são perversas e estão presentes em todos os indicadores sociais. Mas é com o acesso à educação de qualidade que os negros terão mais condições de superarem as adversidades da discriminação e do racismo.

Cada vez que se analisam os dados do ingresso de estudantes negros na UEL percebe-se a baixa procura pelo vestibular e, conseqüentemente, baixo número de ingressantes. Evidentemente, a exclusão da proporcionalidade para o ingresso de estudantes fez com que o número de negros presentes na Universidade aumentasse, contudo, esse número é muitíssimo aquém do esperado.

Realmente, é cada vez mais urgente a necessidade de trabalhar com a educação básica para uma parceria fundamental com o ensino superior. As universidades públicas no Brasil foram tradicionalmente direcionadas para atender a um estrato populacional privilegiado econômica, cultural e socialmente, com raras exceções, como constatado nas biografias do doutor Preto, Justiniano Clímaco da Silva, médico pioneiro na cidade de Londrina, e do doutor Oscar do Nascimento, advogado, militante do Movimento Negro e um dos fundadores do primeiro clube negro da cidade, a Associação Recreativa Operária de Londrina - AROL⁵¹.

A permanência: outro desafio

Apesar de se constatar o reduzido número de estudantes negros que ingressaram na UEL e que, apesar disso, as políticas de ação afirmativa são realmente necessárias para incluir essa parcela da população, surgem outros problemas, especificamente os relacionados à permanência do estudante. Falta uma política de inclusão ampla que contemple não somente o ingresso mas também a permanência.

É necessário que os estudantes sejam acompanhados e que haja uma política de observação para a melhoria do sistema. Nesta perspectiva foi criado o Programa de Permanência do Estudante da UEL – PROPE, que teve início no final de 2013 e está, no momento, em fase de consolidação. O PROPE tem como objetivo atuar em três aspectos: no acesso, no apoio pedagógico e na assistência estudantil.

Para melhorar o acesso à UEL, um grupo de estudantes e de recém-formados visitam escolas públicas para divulgar a Universidade. Procuram informar sobre o vestibular e o sistema de cotas. Alguns estudantes que visitam as escolas são oriundos das cotas e, segundo eles, as experiências vividas servem de exemplo e estímulo para outros jovens do ensino médio.

Alguns estudantes, ao ingressarem na universidade, têm dificuldades em algumas disciplinas, sobretudo na área de exatas, como cálculo, física, matemática, etc., por isso o apoio pedagógico torna-se necessário. O Laboratório de Tecnologia Educacional - LABTED, com apoio do Cursinho da UEL, ligado à Pró-Reitoria de Extensão, oferece alguns cursos específicos para atender a essa demanda.

⁵¹ Conf.: SILVA, Maria Nilza da e PANTA, Mariana. *O Doutor Preto - Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina*. Londrina: UEL, 2010. SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana e SOUZA, Alexsandro Eleotério de. *Negro em Movimento: A trajetória de Doutor Oscar do Nascimento*. Londrina: UEL, 2014

Sobre a assistência, esse é um dos maiores desafios por causa da carência de recursos e o ínfimo número de bolsas disponibilizados para os estudantes optantes das cotas⁵². A demanda destaca a necessidade da ampliação das vagas na moradia estudantil; o apoio para aquisição de materiais exigidos por cursos como Odontologia, Medicina, Design de Moda, Arquitetura entre outros; assistência psicológica; bolsas entre outras.

Considerações Finais

Ao constatar a baixa concorrência dos candidatos negros a uma vaga na universidade pode-se questionar a existência do sistema de reserva de vagas ou mesmo a quantidade das vagas reservadas aos estudantes. Todavia, essa é a essência da Ação Afirmativa: é necessário consolidar a política para que os resultados esperados sejam alcançados; é preciso que ocorra a mudança de mentalidade na sociedade, mas especialmente daqueles que tem o direito a concorrer a uma vaga pela sistema de cotas, sejam eles negros ou não, para exercerem o seu direito.

Por outro lado, é fundamental que a sociedade esteja consciente de que mudanças vêm ocorrendo: tem acesso às instituições de ensino superior e à UEL, um maior número de estudantes negros. É evidente que ocorre a mudança no perfil do estudante, como o aumento - a partir da implementação do sistema de cotas - de 50% de ingressantes cuja renda familiar é de até três salários mínimos. Sem contar a presença de negros em cursos que historicamente estavam ausentes. As Ações Afirmativas vão lentamente atingindo o seu objetivo, a inclusão daqueles, há muito tempo, excluídos do ensino superior no Brasil.

⁵² Conf.: SILVA, Maria Nilza da ; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In.: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: UFBA/CEAO, 2013.

24- Por uma educação superior indígena: a proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN). Rita Potyguara – ME Brasil.

Em que pese o processo de reestruturação da educação superior, com vistas a sua democratização, as políticas educacionais não têm conseguido atender a contento as demandas por formação superior do conjunto da população brasileira, sobretudo no que se refere a sua diversidade étnica. Além disso, o Brasil ainda apresenta baixos índices de acesso à educação superior, frente a outros países da América Latina. De modo geral, os números referentes à quantidade e à qualidade desta etapa da educação revelam os modos pelos quais ela vem se constituindo historicamente como um “sistema de elite” (TROW, 2005).

Mas, apesar do quadro de exclusões e desigualdades que cercam a educação superior, não se pode deixar de reconhecer que, nos últimos anos, foram implementadas significativas ações com vistas a sua democratização, ainda que o processo de expansão do acesso à educação superior em curso no Brasil não tenha conseguido romper com a tendência privatista e a concessão de privilégios para as elites econômicas.

No tocante ao acesso dos povos indígenas à educação superior, os números têm crescido a cada ano, refletindo, dentre outras coisas, os efeitos do crescimento de suas taxas de escolarização e de uma maior mobilização política das organizações indígenas e indigenistas em torno destas demandas.

Convém informar que as reivindicações dos povos indígenas por formações acadêmicas e profissionais, encontram-se articuladas às estratégias etnopolíticas do movimento indígena, visando, de maneira geral, a garantia da posse e da sustentabilidade dos seus territórios, conjugadas com o imperativo estabelecimento de uma relação menos assimétrica com o estado nacional.

É importante dizer que essas demandas são gestadas no momento em que a autonomia indígena ou sua autodeterminação figuram como condição *sine qua non* para a reversão da condição tutelar, juridicamente imposta pelo estado brasileiro desde o período colonial até a República e fortemente marcada nos diplomas legais que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988. Autonomia e autodeterminação, portanto, estão na gênese do movimento indígena, compreendido como “aquele que é o elemento a questionar mais fortemente as tradições de conhecimento de nosso arquivo colonial”, pretendendo dar “curso à polifonia indígena em nosso país”, “onde o porta-voz branco, tutor, seja oficial ou não, deve ser ultrapassado” (SOUZA LIMA, 2007, p.6).

Educação Superior e Povos Indígenas: cenário atual de acesso a cursos de graduação

Tem sido o movimento indígena, desde o final da década de 1980, o protagonista nas lutas e conquistas na área de educação escolar indígena, apesar de ainda hoje não terem muitas de suas demandas atendidas. Entretanto, no campo educacional, podem ser contabilizados alguns avanços que podem ser lidos também como sinais da busca de superação da tutela, tendo em vista que a educação era, até bem pouco tempo atrás, palco de atuação privilegiada dos não indígenas, oriundos de missões religiosas, de ONGs e de órgãos do estado.

Assim, o movimento indígena, de maneira semelhante a outros movimentos sociais, almeja

contar entre sus filas con profesionales dedicados a la defensa de los derechos de individuos y comunidades afectados por situaciones de injusticia social, así como con profesionales y técnicos dedicados a prestar servicios de apoyo a esos mismos sujetos sociales en diversos tipos de campos e iniciativas. También suelen impulsar actividades educativas, de difusión de sus ideas y de formación de cuadros, entre otras (MATO, 2010, p. 103)

Neste sentido, a presença de indígenas na educação superior, seja por meio de suas participações em cursos e programas convencionais já existentes ou inovadores – aqueles criados a partir de demandas particulares indígenas –, seja através dos processos de criação e implementação de espaços acadêmicos, colegiados de participação, dentre outros criados nas estruturas das Instituições de Educação Superior (IES), coloca em primeiro plano uma crescente necessidade de maior escolarização e formação profissional entre os povos indígenas como forma de melhor instrumentalizar a conquista e a defesa dos seus direitos de maneira autônoma.

Vale ainda ressaltar que o conjunto de demandas por educação superior apresentadas pelos povos indígenas está inscrito em um cenário político que aponta para a importância da educação na busca de superação das desigualdades sociais. Assim, na educação superior, as políticas públicas têm posto como foco a ampliação do acesso dos que estudaram na escola pública, dos que possuem baixa renda e ainda daqueles que historicamente foram excluídos por seu pertencimento étnico e racial, como negros e indígenas.

É neste contexto que, no campo da legislação educacional, se observa a institucionalização da promoção da educação superior aos indígenas, ampliando as referências legais anteriores que se limitavam apenas a educação básica. Sendo assim, é acrescentado na LDB, pela Lei nº 12.416 de 2011, o § 3º no Art. 79, Título VIII, do ato das suas Disposições Gerais que estabelece:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Associados a esse acréscimo, os artigos 78 e 79 já faziam referência a programas de ensino e pesquisa para a promoção da educação escolar bilíngue e intercultural, desenvolvidos pelo Sistema de Ensino da União, em colaboração com agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios. Pode-se depreender disso que tais programas deverão também ser extensivos à educação superior, tendo em vista a “formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”; o desenvolvimento de “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, dentre outros.

No âmbito do planejamento educacional do País das duas últimas décadas, a referência à educação superior para os povos indígenas esteve inicialmente circunscrita à promoção de cursos para a formação de professores, embora houvesse no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011 um capítulo dedicado à educação escolar indígena.

Já o plano de educação em vigor (2014-2024), em face do quadro atual de demandas indígenas e das políticas implementadas na área nos últimos anos, faz menção aos povos indígenas em estratégias que podem ajudar na promoção do acesso, da permanência e da conclusão com qualidade socialmente referenciada destes povos na educação superior.

Dessa maneira, a aprovação deste PNE traz para o cenário das políticas educacionais importantes estratégias que visam aprofundar o processo de democratização da educação superior, incluindo grupos historicamente excluídos, a exemplo dos povos indígenas. Como pode ser lido, no PNE há o reconhecimento da necessidade de implementação de ações afirmativas para o acesso, considerando-se as especificidades dos grupos, da implementação de assistência estudantil para a garantia da permanência e do apoio a trajetória acadêmica para uma conclusão exitosa.

Outro aspecto que vem se destacando no cenário das políticas educacionais mais recentemente é o fato de que os sistemas de coleta de dados começaram a considerar a variável indígena na produção de suas informações. Embora ainda haja carência de instrumentos que melhor qualifiquem a presença de estudantes indígenas, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), oferece dados importantes para a construção, implementação e avaliação das políticas de promoção de educação superior de indígenas.

De acordo com os dados do levantamento realizado em 2014, há 22.030 estudantes matriculados em IES que se autodeclararam indígenas, distribuídos entre as instituições públicas, privadas e especiais, conforme tipologia apresentada pelo citado instituto de pesquisas, constantes na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas de Indígenas em IES no Brasil

Tipos de IES	Nº de Matrículas
---------------------	-------------------------

Públicas	8.043
Privadas	13.801
Especiais	186
Total	22.030

Fonte: MEC/INEP (Censo Superior de 2014)

Estes números, aferidos apenas pela autodeclaração, representam um percentual de cerca de 2,7% da população indígena nacional, que conta, segundo dados do censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um número de 817.963 pessoas que se reconhecem como indígenas no Brasil. Estes estão divididos em 305 etnias, falantes de 274 línguas diferentes, habitando em sua maioria a zona rural (61,5%). Tal situação evidencia a premência das demandas por escolarização nas próprias comunidades, justificando a reivindicação crescente dos povos indígenas por maior atendimento educacional consoante com suas especificidades.

Os dados da Tabela 1 demonstram que os estudantes indígenas, em sua maioria (62,6%), estão cursando a graduação em IES privadas. Apenas pouco mais de 36% estudam em instituições públicas, a exemplo do que ocorre com as matrículas dos não indígenas, demonstrando que o Brasil segue a tendência de privatização da educação superior vigente em diferentes países.

No que se refere à distribuição geográfica das matrículas indígenas, há discrepância entre os locais de maior população indígena e os que abrigam mais estudantes que autodeclararam pertencimento étnico. A maioria destes estudantes está nas instituições situadas na região Sudeste do Brasil, seguidos por aqueles que estudam no Norte e Nordeste, conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas de Indígenas em IES no Brasil por região

Regiões	Nº de Matrículas
Centro Oeste	2.612
Nordeste	4.768
Norte	4.886
Sudeste	8.141
Sul	1.623

Fonte: MEC/INEP (Censo Superior de 2014)

O fato de cerca de quase 37% dos estudantes estarem na região Sudeste evidencia o processo de concentração de IES na região economicamente mais desenvolvida do País, corroborando mais uma vez a tese de que esta etapa da educação tem se constituído como um “sistema de elite”.

Apesar disso, no Norte e Nordeste, estão aproximadamente 43% dos estudantes indígenas cursando a graduação, com percentuais de 22,18% e 21,64% respectivamente.

No que se refere às modalidades de ensino, 19.444 (ou 88,26% do total de estudantes) estão em graduações presenciais e 2.586 (o que equivale a 11,74%) fazem curso à distância.

O conjunto destes dados pode servir para traçar um quadro geral da presença indígena nos cursos de graduação atualmente no Brasil. No entanto, para isso precisariam ser cruzados com outras fontes que qualifiquem melhor esta presença, dada a escassez de informações sobre as origens, os grupos de pertencimento, as línguas faladas por estes estudantes, bem como as políticas de acesso e de permanência que lhes contemplam. Elementos para compor este quadro poderiam ser buscados nas experiências acumuladas em mais de dez anos de ações afirmativas para indígenas no País, inicialmente surgidas através de iniciativas de algumas universidades, ampliadas com as políticas de expansão da educação superior, adotadas pelo governo federal a partir de 2003.

Mais recentemente, o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), criado no âmbito da Universidade de Brasília em cooperação com um conjunto de outras instituições, elaborou um Mapa das Ações Afirmativas no Brasil traçando um quadro das políticas de cotas no ensino superior. Neste documento, são descritas as ações afirmativas implementadas por 128 IES brasileiras no intervalo de 10 anos, do ano de 2002 a 2012. Deste total de instituições, 66 desenvolveram ações afirmativas para indígenas, principalmente através da reserva de vagas (CARVALHO, 2016).

Vale destacar que, a partir de 2012, é sancionada no Brasil a chamada Lei de Cotas (Lei nº12.711 de 29 de agosto) que estabelece os percentuais de cotas a serem adotados nas universidades e institutos federais brasileiros: 50% para egressos de escolas públicas, subdividida entre estudantes de baixa renda (25%) e negros e indígenas (25%). Para estes últimos a divisão se dará de acordo com o percentual de sua presença demográfica na região em que se encontra situada a IES.

Pode-se dizer que uma maior presença indígena na educação superior resulta, em grande medida, dos esforços das lideranças, dos professores, dos estudantes e das organizações indígenas em geral, articuladas com as IES, sobretudo por meio de professores que abriram “frentes de trabalho” dentro e fora de suas instituições para promoverem a formação superior de indígenas, além da Fundação Nacional do Índio (Funai) através de apoio financeiro dispensado às IES e aos estudantes e também do MEC que tem fomentado e apoiado ações junto às IES e aos estudantes no que se refere ao acesso e permanência destes.

Como fruto destas formas de colaboração interinstitucional e intercultural surgiram ações que promoveram o acesso diferenciado (por meio de vestibulares específicos, reservas de vagas, cotas); a busca pela garantia da permanência (“bolsa” da Funai, Programa Bolsa Permanência do MEC); a criação de participação indígena nas IES (colegiados, conselhos, observatórios); a criação de unidades específicas no âmbito das IES (faculdades, institutos, núcleos) e as iniciativas de criação de novas instituições. É sobre este último assunto que a parte seguinte do texto é dedicada, apresentando a proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN) que pretende atender as demandas específicas dos povos indígenas da região por educação superior.

O Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN)

A presença indígena na educação superior, inicialmente voltada para o atendimento de suas demandas por formação de professores para atuarem nas escolas de suas comunidades, remonta ao início dos anos 2000. Com o progressivo aumento da escolarização entre os povos indígenas ocorrido nas últimas décadas, as demandas por formação universitária foram ampliadas para diferentes áreas profissionais, colocando em evidência as dificuldades das IES em lidar com as especificidades dos povos indígenas. É no âmbito deste movimento que irá surgir as propostas de criação de instituições específicas, podendo ser consideradas exemplos potenciais de colaboração intercultural e interinstitucional no campo da educação superior de indígenas.

Sendo assim, a proposta de criação do ICIPRN, no Noroeste amazônico, resultou das discussões sobre a ampliação, para a educação superior, das experiências de educação escolar diferenciada vivenciadas pelos povos indígenas que habitam a região. Promovidas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn)⁵³, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA)⁵⁴, estas discussões estão associadas ao movimento local de construção de projetos alternativos de educação indígena que remonta ao final dos anos 1980.

Estes projetos alternativos vêm se constituindo por meio das escolas-piloto, criadas no âmbito do Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro realizado pelo ISA e pela FOIRN no final da década de 1990. Por meio desta parceria se pretendeu criar “um novo sistema de escolas” (OLIVEIRA, 2011, p.226),

⁵³ A Foirn foi fundada em 1987 pelos povos indígenas do Rio Negro com o objetivo de fortalecer a luta pela demarcação das suas terras, promovendo ações, principalmente, nos campos da saúde, educação e desenvolvimento sustentável. Sediada na cidade de São Gabriel da Cachoeira, é composta por mais de 40 organizações indígenas distribuídas ao longo dos principais afluentes do Rio Negro.

⁵⁴ O ISA foi fundado em 1994 com sede em São Paulo e escritórios em diferentes estados. Atua entre os povos indígenas do Rio Negro desde a segunda metade da década de 1990. Para mais informações, consultar o endereço eletrônico www.socioambiental.org.

caracterizadas pela autonomia da gestão e pelo aprendizado via pesquisa. Estas diretrizes são dadas pelo Programa Rio Negro que alberga a proposta de criação do ICIPRN.

Com o propósito de fortalecer os conhecimentos tradicionais na promoção do desenvolvimento sustentável ou do bem viver dos diferentes povos rionegrinos, o ICIPRN pode ser visto como um exemplo do que Daniel Mato (2008, p.113) chama de colaboração intercultural, uma vez que a sua construção estaria baseada na ideia de produção de conhecimentos por meio de “diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas [...] que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y de prácticas intelectuales y de saberes.”

Neste sentido, é possível compreendê-lo também como exemplo de colaboração interinstitucional, uma vez que, além do ISA e da FOIRN pretende envolver diversas IES, institutos de pesquisa e outros órgãos nacionais e internacionais na promoção de programas integrados de ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, como se verá adiante, o processo de construção da proposta para a criação do ICIPRN não foi isento de conflitos, colocando em perspectiva diferentes compreensões da política de produção dos conhecimentos dos e para os povos indígenas, em função, sobretudo, dos lugares institucionais e das formas de atuação dos seus parceiros.

No que se refere às articulações mais imediatas em prol da criação do instituto, durante cerca de 5 anos, o ISA e a Foirn promoveram uma série de eventos com o objetivo de discutir os seus aspectos conceituais e organizacionais junto aos diferentes atores sociais envolvidos, resultando na construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e do seu Programa de Formação Avançada Indígena (PFAI).

O primeiro destes eventos, denominado “Seminário da Arrancada”, ocorreu em agosto de 2009; o segundo foi realizado em abril de 2010, discutindo o “Manejo do Mundo” pelos conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro; o terceiro ocorreu em novembro de 2010 e foi dedicado a apresentar e a debater as “Narrativas de Origem e as Rotas de Transformação”, isto é, o lugar dos conhecimentos e conhecedores tradicionais para se pensar o futuro dos povos e comunidades desta região amazônica; o quarto encontro, em abril de 2014, resultou no desenho institucional do ICIPRN, caracterizado como um “instituto de produção de conhecimento intercultural, interdisciplinar e colaborativo” (CGE, 2014, p.22).

A estes se somaram outros encontros, como o I Workshop Internacional dos Povos Indígenas do Rio Negro e o I Simpósio Diálogos Interculturais na Fronteira Pan-Amazônica, realizados, respectivamente, em dezembro de 2010 e em setembro de 2011. Nestes dois últimos encontros as discussões se desdobraram na proposta de criação de uma universidade indígena, havendo divergências de opiniões sobre o papel dos atores sociais indigenistas, notadamente o ISA. Afinal, em uma instituição deste tipo deveria ser conferida maior autonomia aos indígenas na gestão dos processos de produção dos seus conhecimentos, rompendo com seculares práticas de tutela denunciadas como ainda contemporaneamente correntes na região. Talvez por isso, na caracterização do projeto, o termo governança indígena seja acionado por seus articuladores como maneira de contemplar as reivindicações da autodeterminação indígena em seus processos de escolarização em nível superior.

Não obstante a divergência de opiniões quanto ao modo de concretização da instituição de educação superior para os povos indígenas, seja o modelo “alternativo do ISA”, seja o da “universidade indígena” apoiado por outros parceiros, o processo de construção da proposta seguiu adiante envolvendo diferentes atores sociais, prevalecendo a ideia de criação do Instituto.

Na busca pela consolidação de sua proposta, a Foirn e o ISA mobilizaram diversos agentes e agências, entre eles, o MEC que, a partir de 2013, passou a aportar recursos técnicos e financeiros com vistas à realização de estudos sobre a viabilidade do projeto. Assim, em novembro daquele ano, o MEC contrata o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) para elaborar o modelo institucional jurídico do ICIPRN. Como resultado, foi publicado em 2014 o documento intitulado *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*.

De acordo com esta publicação, o ICIPRN será instituído como uma OS, forma jurídico-institucional encontrada pelos articuladores da proposta para atender ao modelo de governança negociado com os povos indígenas. Tal escolha foi justificada pela necessidade de maior flexibilidade nos processos de gestão, a ser constituído por instâncias colegiadas nas quais está prevista a participação dos indígenas.

Em seu organograma, são propostas instâncias de natureza executiva, como diretorias, coordenações, e outras deliberativas como os conselhos de Administração, de Ensino, Pesquisa e Extensão e Fiscal, acrescidos de um Conselho Deliberativo Indígena. Este último foi concebido com o objetivo de legitimar a proposta a partir da ideia de uma maior representatividade dos diferentes povos indígenas rionegrinos nos processos de gestão do ICPRN.

Para a efetivação do Programa de Formação Avançada Indígena do ICPRN é proposta a formação de uma rede de colaboradores constituída por profissionais ligados a instituições de educação e de pesquisa nacionais e internacionais, além de especialistas e formadores indígenas.

Assim, o Instituto estaria baseado em parcerias interinstitucionais e formas de colaboração intercultural, realizadas por meio de convênios e acordos de cooperação, entre os diferentes agentes e agências envolvidos com a educação escolar indígena e a educação superior. Seu princípio norteador, como já indicado, seria a ideia de promoção do bem viver para os povos indígenas da região no diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos da ciência acadêmica.

Tal objetivo manifesto passa, no entanto, pela mediação do principal parceiro da Foirn neste e em outros projetos, o ISA, defensor de um modelo intercultural alternativo às formas “ocidentalizadas” de escolarização e de produção do conhecimento acadêmico. É importante destacar que este modelo está ligado a questionamentos sobre as políticas de propriedade intelectual no que se refere aos usos, sobretudo comerciais, dos produtos resultantes da aplicação dos conhecimentos das populações tradicionais e povos indígenas.

Para a realização das atividades de formação e pesquisa é prevista a criação de 5 Núcleos Regionais localizados nas escolas indígenas de ensino médio apoiadas pelo ISA na região dos rios Uaupés, Tiquié e Baixo Uaupés, Alto Rio Negro, Médio Rio Negro e Içana. Com esta iniciativa, as escolas seriam diretamente beneficiadas com a instalação dos equipamentos de infraestrutura do instituto que passariam a servir também aos seus estudantes, além de potencializar as ações dos pesquisadores indígenas já existentes. Assim, poder-se-ia fortalecer o papel dos conhecimentos indígenas na gestão dos seus territórios e desenvolvimento sustentável da região.

Sob tal perspectiva, o ICIPRN é apresentado com um espaço de exercício da autodeterminação indígena na produção dos seus conhecimentos e processos linguísticos, uma vez que suas práticas de ensino e pesquisa levarão em conta as especificidades culturais, sociais, linguísticas, ambientais e econômicas dos povos e comunidades assistidos por suas atividades.

O ICIPRN ofertará cursos tecnológicos nas áreas de Gestão Ambiental e Agroecologia, contemplando também a área linguística, em função da diversidade de línguas faladas pelos povos da região, dando prioridade à tradução, à semântica e à cosmologia, podendo ser inserida “como Temas Transversais ou Estudos Complementares no currículo do Programa de Formação” (CGE, 2014).

Prevê-se a organização do currículo em dois ciclos (Básico e Específico), além de Eixos Temáticos a serem definidos de acordo com as demandas das comunidades. Nele é proposta também a utilização de um calendário acadêmico flexível, em consonância com a sazonalidade das manifestações culturais e atividades econômicas das diferentes comunidades indígenas.

A certificação dos estudantes será feita pelas IES parceiras que chancelarão o reconhecimento acadêmico dos diplomas expedidos pelo ICIPRN. Esta questão também não se constituiu, durante os debates para a construção da proposta, como um ponto pacífico entre as diferentes agências e agentes participantes.

Para alguns o processo de certificação funcionaria como uma espécie de “domesticação” ou de subordinação ao modelo não indígena de produção do conhecimento, uma vez que adequado às exigências protocolares do mundo acadêmico sem um maior questionamento a respeito das políticas universitárias de produção e consumo do saber científico. Tal crítica faz referência, sobretudo, às experiências de indígenas na educação superior ao enfrentarem os desafios postos pelos currículos monoculturais das universidades.

Para outros, a não certificação poderia representar uma espécie de dissociação entre ensino e pesquisa, em detrimento do primeiro, o que poderia provocar a minimização ou mesmo o descarte das instituições de educação superior. Por isso, nos debates sobre a criação do ICPRN houve aqueles que

defenderam a importância do reconhecimento da diplomação dos estudantes, tendo em vista o seu valor nos mercados educacional e do mundo do trabalho. Noutros termos, a formação de profissionais indígenas foi percebida, principalmente pelos indígenas como estratégico para a autonomia do movimento indígena e para o profissional indígena em seu reconhecimento no mundo do trabalho ou associações profissionais.

Não obstante a polêmica em torno dos certificados, emblemática das tensões entre defensores do modelo alternativo e apoiadores da ideia de certa apropriação indígena do “paradigma universitário”, prevaleceu a ideia de adequação da instituição às demandas dos povos indígenas da região por formação superior, orientada pelos princípios da interculturalidade e da especificidade.

Em suma, na construção da proposta, tendo por base as experiências de educação escolar indígena diferenciada implantadas na região nas últimas décadas, foram postas em evidência as ideias de colaboração intercultural, de parcerias institucionais, governança indígena e indigenista, produção e gestão dos conhecimentos tradicionais dos diferentes povos indígenas do Rio Negro e as necessidades de suas formações profissionais em consonância com seus projetos de bem viver.

Considerações Finais

Se as IES brasileiras, por um lado, têm buscado criar espaços específicos visando um melhor atendimento das demandas dos povos indígenas – seja através da adoção de ações e políticas de acolhimento para os estudantes, seja criando espaços de participação em suas instâncias de deliberação – por outro lado, elas pouco têm conseguido avançar no que diz respeito à interculturalização dos conhecimentos, possível efeito de uma maior presença indígena nas universidades.

Surgem, assim, as propostas de criação de instituições que se pretendem promotoras de um maior protagonismo indígena, como o ICIPRN, visto também como um exemplo de instituição própria. Nele, os indígenas apostam na ideia de uma instituição de educação superior baseada nos conhecimentos e línguas indígenas a partir das experiências de educação escolar diferenciada vivenciadas na região através de seus “projetos alternativos”. Destaca-se, neste caso, o papel do ISA como ator social de *advocacy* principal e articulador das propostas educacionais dos povos do Rio Negro junto a diversas instituições indigenistas e educacionais. Os debates em torno da importância de sua atuação na gestão do projeto denotam a complexidade da situação e seus conflitos associados.

De maneira geral, pode-se dizer que a educação superior de indígenas no Brasil, a exemplo do que vem ocorrendo há alguns anos em outros países da América Latina, vem colocando em perspectiva, mais contemporaneamente, a presença das questões sociais, econômicas, ambientais, culturais e linguísticas das comunidades e povos indígenas, necessárias à promoção do seu bem viver e de toda a sociedade envolvente. Numa perspectiva mais ampliada, vale a pena pensar a maneira pela qual ~~Neste sentido, tem-se discutido como~~ a criação e o fortalecimento de universidades indígenas no contexto latino americano tem favorecido a democratização do acesso e permanência dos indígenas na educação superior (MUÑOZ, 2007), ao servir de inspiração para iniciativas realizadas no âmbito nacional.

De qualquer modo entende-se, no caso brasileiro, que a criação de instituições próprias busca responder melhor às demandas dos povos indígenas pelo acesso e permanência na educação superior com a qualidade e a pertinência sociocultural e linguística requeridas por eles.

El propósito de este capítulo es el de presentar la evolución y los nuevos desafíos del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe, descrito en el II Coloquio Internacional realizado en este ámbito académico en el mes de mayo del año anterior. Recordemos que esta carrera se desarrolla en 9 Institutos de Educación Superior (IES) rurales, dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, República Argentina, donde se forman maestros indígenas y no indígenas preparados para la enseñanza en escuelas primarias donde concurren niños mono parlantes de una lengua indígena. Asimismo conviene recordar aquí que este profesorado fue creado desde el estado provincial de Salta para dar respuesta a antiguas demandas de las poblaciones indígenas acerca de la necesidad de contar con una educación pertinente, significativa y de calidad, como reza la Ley Nacional de Educación N°26.206⁵⁵.

En este trabajo nos proponemos describir sucintamente las actividades planificadas para el bienio 2016-2017, ya que esta segunda etapa será la de la implementación de la EIB en el Sistema Educativo salteño, lo cual demandará los ordenamientos administrativo-legales y una significativa reforma curricular en los niveles inicial y primario de todas las escuelas con población indígena de la provincia de Salta.

Las tareas planificadas se presentarán en dos bloques:

Hacia adentro de los IES:

1. Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes indígenas.
2. Fortalecimiento de Tutorías académicas y acompañamiento socioeconómico para optimizar las trayectorias estudiantiles.
3. Estrategias internas de los IES para incrementar la participación de las organizaciones y de las comunidades indígenas en las actividades curriculares y extracurriculares.

Hacia afuera de los IES:

4. Capacitación del personal Directivo y docente de las escuelas primarias rurales indígenas, a fin de posibilitar el acercamiento y convivencia armónica con egresados docentes interculturales bilingües en el desarrollo de la tarea cotidiana de la escuela.
5. Capacitación del ADoB (Auxiliar Docente Bilingüe) existente en algunas escuelas primarias, dotándolo de herramientas didácticas mínimas a fin de posibilitar su desempeño como pareja pedagógica del maestro de grado.
6. Llevar adelante el proceso de transformación de la organización escolar (administrativa, institucional y curricular) de la tradicional escuela primaria rural en escuelas de la Modalidad EIB, para el logro del objetivo final de la EIB en la provincia de Salta.

Otra de las actividades planificadas, es la implementación del Profesorado de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, cuyo diseño curricular se encuentra en proceso de análisis, evaluación y validación en el ámbito nacional. El mismo ha sido elaborado por Rectores y Coordinadores Pedagógicos de los 9 IES, lo cual es una muestra de que la formación continua del Programa "EIB Ta Tukuy Yachasca"⁵⁶ creado para los equipos docentes de los IES ha dado sus frutos, lo cual nos impulsa a seguir creciendo y profundizando los logros obtenidos.

Finalmente, habré de mencionar rápidamente una experiencia colectiva y que se presentó como desafío: el sistema educativo tradicionalmente reticente a aceptar modificaciones de cualquier índole, presentó una problemática que puso a prueba el posicionamiento epistémico del conjunto de nuestros IES. Actualmente nos encontramos superando el escollo. La forma en cómo se ha enfrentado esta primera experiencia de resistencia colectiva, creemos que amerita un análisis que por razones de espacio no describiremos en este escrito.

El Plan de Trabajo 2016-2020:

⁵⁵ Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su Art. N°52: Considera necesario la implementación de la Modalidad EIB en el territorio de la República Argentina.

⁵⁶ Trigo, Sonia y Guaymás, Álvaro, *EIB Ta Tukuy Yachasca*, MECyT, Salta, 2015.

Con la asunción del nuevo gobierno nacional argentino cuyo perfil se se presenta como ideológicamente opuesto al de la gestión anterior, se produjeron importantes cambios tanto en lo referido a los actores institucionales como a los enfoques y priorizaciones en el ámbito educativo nacional, lo cual afectó sensiblemente las metodologías, los destinatarios y los niveles de financiamiento para el área educativa en las provincias. La nuestra no es la excepción. El INFD, por ejemplo, organismo directriz de las políticas educativas docentes para la Educación Superior no universitaria en Argentina, ha dejado de priorizar programas y acciones destinados a la inclusión educativa y al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles fundamentalmente de los sectores más vulnerables y minorías étnicas.

Sin embargo, la provincia de Salta ha decidido cubrir esas sensibles ausencias, continuando con las acciones en marcha, con lo cual la política educativa de la modalidad EIB continúa, no sin nuevos desafíos, esta vez de índole financiera.

Acciones:

1. En cada uno de los Institutos de Educación Superior, se desarrollarán talleres y actividades varias con el objetivo de fortalecer la autoestima de los estudiantes indígenas.

Está comprobado que la valla más difícil de superar por los niños y jóvenes indígenas es la del racismo y la discriminación que experimentan en sus trayectorias escolares, lo cual disminuye sustancialmente su autoestima y por ende sus rendimientos escolares. Consecuencia de este hecho son las altas tasas de abandono en los 4 niveles educativos del sistema. Los IES reciben, de esta manera, a muy pocos estudiantes indígenas ya que es un porcentaje ínfimo el que logra aprobar en nivel medio de enseñanza. En lo individual, las indelebles huellas que dejan estas experiencias negativas se van sumando a lo largo de la vida escolar del individuo hasta llegar a un punto donde éste termina internalizando la “naturalidad” de su situación de desventaja como resultado de su pertenencia étnica y cultural. Este proceso se inicia muy tempranamente, en el nivel inicial del trayecto escolar, cuyo cursado es obligatorio en el sistema educativo argentino.

Si pensamos que los responsables de que estas situaciones sean permanentes en la escuela son los propios docentes, entenderemos la importancia de la formación específica de maestros para los contextos escolares con diversidad étnica, cultural y lingüística. De otro modo, podremos mejorar la técnica, la didáctica y lo pedagógico en las escuelas indígenas, pero si no atendemos este requisito básico y condicionante, todo lo anterior caerá en saco roto.

Estos talleres estarán dirigidos a los estudiantes indígenas a fin de lograr una paulatina toma de conciencia acerca de la riqueza que aportan a la cultura global las lenguas y culturas originarias, las causas económicas y sociales históricas que han originado el racismo en occidente, la necesidad de preservar las cosmovisiones indígenas como recurso último en defensa de nuestro planeta, en una suerte de “recupero cultural” necesario para toda la sociedad. Apostamos también al hecho de que, un estudiante empoderado, luchará con ahínco en el logro del objetivo de formarse como maestro que su pueblo necesita para evitar repetir esta triste historia de fracasos escolares, lo cual ellos lograron superar y que resulta tan común en las escuelas indígenas de hoy día. Hemos estado observando que estas actividades llevadas adelante en algunos de nuestros IES han posibilitado que, de casi 200 egresados, 44 provengan de comunidades indígenas. Por ello en esta nueva etapa la proponemos como actividad prioritaria.

2. Tutorías académicas y acompañamiento socioeconómico para optimizar las trayectorias estudiantiles.

Las desventajas señaladas y un paupérrimo manejo de la lengua castellana estándar con la cual se trabaja en los IES, limitan enormemente la lectoescritura y comprensión de textos académicos en los estudiantes indígenas. En este sentido, recordaremos que la adquisición del castellano por parte de estos estudiantes ha quedado librada a sus propias posibilidades. El niño indígena ha debido adquirir el castellano en la soledad más absoluta, sin un método ni técnica alguna, ante la indiferencia del maestro y las limitaciones técnico-pedagógicas del ADoB (cuando éste existe en esa escuela). La escuela indígena ha alfabetizado hasta la actualidad en el idioma nacional. En este contexto, se presenta como muy urgente la atención inmediata de este aspecto para asegurar una cursada medianamente regular de la carrera. Otra de las limitantes son las condiciones económicas de los estudiantes. Se requiere apoyatura para el acceso a la

bibliografía, a los insumos varios necesarios para todo estudiante del nivel y ayuda económica para las familias que albergan a estudiantes provenientes de parajes alejados a la localidad donde funciona el IES.

3. Estrategias internas de los IES para incrementar la participación de las organizaciones y de las comunidades indígenas en las actividades curriculares y extracurriculares.

Desde la elaboración misma del diseño curricular de nuestro Profesorado, el sistema educativo evitó la consulta informada y obligatoria a los pueblos indígenas, lo cual resultó contraproducente para la carrera, ya que al no conocerla los destinatarios de la misma se mostraron renuentes a apoyarla. Durante la creación de los IES en territorios indígenas para su implementación, hubo que desarrollar una amplia tarea de difusión para su aceptación y apoyo, tal como lo hemos descripto en la ponencia del año anterior. Por ello estamos desarrollando una agenda de actividades dentro de cada IES que incluyen participaciones con charlas de diversas temáticas culturales a realizar por dirigentes, ancianos y padres de estudiantes, las cuales se realizarán insertas en el desarrollo de las clases cotidianas del IES. Esto permitirá la inclusión de los llamados “saberes” que no son otra cosa que conocimientos logrados en la práctica y que no sólo contextualizan las asignaturas sino que brindan a los estudiantes la posibilidad de enriquecer el currículum con los aportes de la cultura local. Asimismo, los IES han estado incrementando sus participaciones en las actividades populares que se desarrollan en la localidad y en las comunidades del municipio de pertenencia. Estas actividades permiten a los IES lograr el compromiso y apoyo de las comunidades a la institución, lo cual resultó decisivo en la experiencia de resistencia colectiva mencionada anteriormente, en la que se defendió la continuidad del modelo educativo que se trabaja en ellos.

4. Capacitación del personal Directivo y docente de las escuelas primarias rurales indígenas, a fin de posibilitar el acercamiento y convivencia armónica con egresados docentes interculturales bilingües en el desarrollo de la tarea cotidiana de la escuela.

Actualmente el sistema educativo salteño cuenta con alrededor de 150 Profesores de Educación Primaria Interculturales Bilingües desempeñándose en una treintena de las casi 300 escuelas rurales indígenas de la provincia. Por ello se hace necesario ir acondicionando el ambiente institucional para la plena implementación de la EIB en esas escuelas. Recordemos que la Modalidad EIB requiere cambios significativos en el aula, a saber:

a) Alfabetización en lengua materna indígena. b) Introducción del Castellano como segunda Lengua. c) Clima escolar exento de sesgos racistas y discriminatorios. Asimismo se requiere una nueva organización escolar, curricular y de los espacios áulicos. En función de esta situación, se presenta como necesario un acercamiento paulatino a la EIB por parte del equipo docente actual que se desempeña en las escuelas indígenas, lo cual se propiciará con un ciclo de capacitaciones que incluya los fundamentos legales, antropológicos, pedagógicos y lingüísticos que justifican la EIB. La idea es propiciar la conformación de un ambiente que posibilite el desempeño específico del Maestro Intercultural Bilingüe en el 1° grado del nivel primario, donde han sido asignados por el sistema.

5. Capacitación del ADoB (Auxiliar Docente Bilingüe) existente en algunas escuelas primarias, dotándolo de herramientas didácticas mínimas a fin de posibilitar su desempeño como pareja pedagógica del maestro de grado.

El sistema educativo salteño y a instancias del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS), creó la figura del ADoB en la década de los años 90. La intención fue la de posibilitar la comunicación entre el docente y los infantes, cada cual con su lengua materna vigente. Hasta la fecha, existen unos 200 ADoB mal distribuidos en escuelas indígenas, un 70% de ellos sin el nivel secundario completo. La selección de los aspirantes para dicho cargo se encuentra a cargo de la comunidad indígena donde se halla funcionando la escuela, aspecto éste que se ha distorsionado bastante, con lo cual de esos 200 ADoB sólo una cuarta parte cumple labores relacionadas a lo pedagógico en la escuela de pertenencia. Por ello resulta muy necesario iniciar un ordenado trabajo de selección, capacitación y formación a fin de que puedan cumplir el rol para el que los asignó el sistema.

6. Iniciar el proceso de transformación de la tradicional escuela primaria rural en escuelas de la Modalidad EIB.

Esto involucrará una transformación significativa en la organización escolar (administrativa, institucional y curricular) para el logro del objetivo final de la EIB en la provincia de Salta. Ésta actividad tal vez resulte la de mayor trabajo para el equipo de EIB del Ministerio de Educación de Salta, ya que involucra la elaboración de la normativa legal que sustente y le otorgue solidez a las modificaciones a implementarse. Asimismo, deben elaborarse las adaptaciones en el currículo del nivel primario, la elaboración de las adaptaciones de los contenidos curriculares del nivel tanto para la escuela como para los Manuales de Estudio para el niño, el cual la provincia elabora y entrega en forma gratuita cada año a la totalidad de los alumnos del Nivel Primario en las más de 1100 escuelas de toda la provincia.

Conclusión:

La provincia de Salta a través del MECyT ha renovado su compromiso para con los pueblos indígenas sosteniendo esta política educativa como medio de disminuir los altos índices de repitencia, sobre-edad y abandono escolar en las escuelas rurales. En este rumbo, el equipo de EIB conformado en el camino hasta aquí recorrido por los directivos y algunos docentes de los 9 IES donde desarrollamos el Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, viene trabajando en la formación de los maestros que las comunidades indígenas demandan, acercándonos todo lo posible a ese modelo. Este año iniciamos una segunda etapa descrita aquí, avanzando en la transformación del sistema educativo para hacer realidad la EIB en las escuelas primarias indígenas. Este aspecto es el objetivo final de la formación que nos ocupa, lo cual tenemos la esperanza haya de posibilitar la tan mentada igualdad de oportunidades, pues la educación no sólo libera pueblos, sino que se presenta como la única herramienta de movilidad social.

26-Construyendo y compartiendo la sabiduría: El caso de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura Cabécar. Sonia Watson y Jenny Seas – U de Costa Rica y UNED

El contexto de ejecución de la acción interuniversitaria

La reivindicación del proyecto sociocultural de los grupos humanos de estratificación minoritaria, la universalización de la educación, la equidad para los sectores en desventaja y el compromiso de los gobiernos por una educación inclusiva en y para la diversidad propuesta por la UNESCO no se evidencia de manera profunda en las políticas públicas ni en el quehacer de las personas en muchas regiones latinoamericanas y en nuestro país, no ha sido la excepción.

En el caso de las poblaciones indígenas costarricenses, se encuentra que en su mayoría se ubican en territorios dispersos de los centros de población urbana. Se caracterizan por presentar condiciones socioeconómicas desfavorables y menor índice en las escalas que miden el desarrollo humano. Estas comunidades han experimentado, a través del tiempo, marginación y exclusión social, situación que ha afectado principalmente el control sobre la tierra, el aprovechamiento de los recursos naturales, la reproducción sociocultural y el acceso a una educación pertinente y de calidad.

Sobre el impacto del quehacer de las universidades costarricenses, en las regiones, el V y último Informe del Estado de la Educación (CONARE, 2015) revela algunas características que se han generado y hoy son visibles a las regiones y a las universidades mismas:

- se caracteriza por la concentración de la oferta en las zonas urbanas de la región central.
- las oportunidades de acceso mantienen un componente de desigualdad que es un rasgo compartido con la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo.
- la regionalización no logra compensar la centralización de las universidades.
- no está claro si existe una estrategia de vinculación con las comunidades y actores locales regionales.
- el análisis de la oferta académica genera interrogantes sobre la correspondencia entre las necesidades del desarrollo local y la pertinencia de las modalidades y contenidos de las carreras que se ofrecen.
- las oportunidades académicas en el nivel universitario tienen un componente de desigualdad que refleja la concentración de la riqueza que exhibe el país.

Este panorama devela un gran reto para el sector universitario, principalmente el perteneciente al sector público en virtud de su misión, que es disminuir las brechas o condiciones que hacen que su injerencia en la dinámica social no funcione para todas las personas por igual, y generar condiciones de acceso a todos los sectores sociales que conforman la nación.

Uno de los desafíos que presenta el citado informe, para la agenda de investigación en las universidades está relacionado con la pertinencia de la educación universitaria y para universitaria en relación con las necesidades de las poblaciones que habitan las regiones.

En el caso particular de los contextos de vida de los pueblos indígenas, además de los desafíos señalados, se suma la condición de interculturalidad que demandan considerar la educación propia y la educación escolarizada.

La presencia de estudiantes indígenas en las universidades costarricenses es muy escasa. Según el censo nacional de población del 2011, de los 12,250 jóvenes indígenas de 18 a 24 años, en edad de cursar educación terciaria, el 14 % estaba cursando educación universitaria o para-universitaria. Lo cual representa la mitad del porcentaje que reporta la población no indígena de la misma edad. CONARE (2015, p. 200).

Diversos factores han determinado las cifras señaladas. A manera de síntesis, se podrían citar algunos de estos factores, tales como las condiciones de vida en los territorios, la lejanía geográfica; estructurales, como el acceso a los bienes y servicios públicos, y en especial, la calidad de los servicios educativos que se

les brinda, con escasa pertinencia cultural que privilegia procesos evaluativos que requieren del dominio del español y la cultura universal por sobre lo propio.

Además, existe una serie de preocupaciones en las comunidades indígenas respecto a los servicios educativos. En el caso de las universidades, en algunos círculos se evidencia que guardan la esperanza de un acompañamiento para la resolución de sus problemas pero también, en otros, una desazón por el desarrollo de procesos asistencialistas que no han permeado en una mejora sustantiva en la calidad de los servicios. En términos generales, los servicios educativos a la población indígena, en el nivel universitario estuvieron, por muchos años, desatendidos e ignorados, en cuanto a la diversidad cultural, su cosmovisión y su cosmogónica, a pesar del ordenamiento jurídico nacional e internacional.

Las universidades públicas, han desarrollado diversidad de proyectos con las comunidades indígenas. Como ejemplo de estos, el convenio específico entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y Universidad Estatal a Distancia, motivo de esta ponencia, a continuación se resumen algunos elementos de esta vinculación:

La Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sede del Atlántico, por medio de la Comisión de Educación Indígena ha realizado esfuerzos desde marzo del 2004 para posibilitar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior pública y construir un modelo de integración entre las universidades públicas y el Ministerio de Educación, agentes de las comunidades indígenas cabécares y organismos estatales presentes en la región, en aras de posibilitar procesos educativos inclusivos y pertinentes para dichas comunidades.

La Universidad Nacional conforme a su misión histórica y desde la División de Educación Rural del CIDE, ha desarrollado proyectos de docencia, extensión, acción social e investigación con comunidades indígenas y rurales, está comprometida en aportar su experiencia al desarrollo del plan de estudios de Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con Énfasis en Lengua y Cultura Cabécar y los proyectos anexos.

La Universidad Estatal a Distancia, por su parte, en atención a su misión y desde la Escuela de Educación y la Dirección de Extensión, ofrece programas de educación superior a todos los sectores de la población que requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad, desde la modalidad a distancia, programas de formación universitaria y de extensión. Este interés institucional de ofrecer y apoyar las iniciativas de trabajo con las poblaciones indígenas se reafirma en el Acuerdo del Consejo Universitario n. 1868 del 15 de junio del 2007.

A partir del 2012, con el Plan de Mejoramiento de la Educación Superior, asumieron una serie de compromisos que se plasman en el Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública, el cual tiene como principal objetivo, establecer prioridades para mejorar la inclusión de las poblaciones originarias dentro del sistema de educación superior.

Descripción general del proyecto

El proyecto “Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó” nació en el año 2008 como propuesta de la Comisión Sijwá Pákö, integrada por representantes de la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), como respuesta al reconocimiento de las inequidades en el acceso a la educación superior pública y a las demandas de diferentes sectores de la población cabécar de Chirripó, por alcanzar una formación educativa acorde con su contexto y respetuosa de su cosmovisión, y que se constituya en un vehículo para el logro de sus metas. Trata de constituirse en una experiencia interuniversitaria con pertinencia y relevancia cultural, en el marco de los derechos colectivos, para abrir oportunidades de intercambio y aprendizaje intercultural, de beneficio para las personas y las organizaciones implicadas. Surge como resultado de acciones de vinculación entre las universidades, organizaciones locales, líderes comunales y mayores indígenas en una oportunidad para conjuntar y sumar sus capacidades y que propicia la génesis de la acción desde la gestión administrativa, la profesionalización, la investigación y la extensión.

En el año 2009, después de un intenso trabajo colaborativo con líderes comunales y organizaciones con presencia en el territorio, se consolidan los esfuerzos de articulación del quehacer académico para contribuir con las aspiraciones del pueblo Cabécar, de tener acceso a una educación permanente, pertinente y de calidad; asimismo, la posibilidad de formación de profesionales que se desempeñen en

armonía con su patrimonio cultural, con la aprobación por parte del CONARE, del plan de estudio de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura Cabécar.

Se ofertó una primera cohorte de la cual se graduaron doce personas, se tuvo un proceso riguroso de evaluación de la experiencia por parte de profesionales externos y con la participación de mayores, docentes, estudiantes, gestores locales y comunidad. Posteriormente, a solicitud de la comunidad cabécar de Chirripó y a las oportunidades de los marcos de cooperación interuniversitaria, se abre una segunda promoción en mayo del 2015, compuesta por 25 personas cabécares, hablantes de su lengua y con conocimientos culturales validados por pares y mayores.

Cada uno de los proyectos y de las cohortes cuentan con un convenio marco de cooperación, el actual cuenta con una vigencia de cinco años (2008-2013), y tiene como objetivo general: Articular el quehacer académico y los recursos de las universidades públicas para contribuir con las aspiraciones del pueblo Cabécar de tener acceso a una educación permanente, pertinente y de calidad, así como la formación de profesionales que se desempeñen en armonía con su patrimonio cultural y natural. La ejecución de las dos cohortes ha contado con el respaldo financiero del Fondo Especial para la Educación Superior pública costarricense.

Metodología

Para la construcción de esta ponencia se utiliza el análisis documental como recurso para describir el objeto de estudio, la experiencia en la planificación y ejecución del proyecto interinstitucional Siwá Pákö (UCR, UNA, UNED) que cubre las tres áreas sustantivas de la universidad entendidas como Docencia, Investigación y Extensión, y la participación de las proponentes en proyectos afines a nivel regional. Asimismo, se analizan y recuperan experiencias en la ejecución del proyecto, que permitan sacar a la luz oportunidades y debilidades en la implementación de la política universitaria a través de instrumentos como la figura de convenio específico. Esto se realiza a partir de las siguientes unidades de análisis: Sistema universitario, Convenios específicos e Instrumentos para la atención de la diversidad cultural en virtud de su pertinencia y relevancia para la integración universitaria y el logro de su misión y visión en torno a una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad en el país y la región.

Dichas categorías de análisis se conceptualizan de la siguiente forma:

- *Sistema universitario* entendido como la gestión administrativa de las universidades individualmente y en su conjunto como parte del sistema educativo costarricense.
- *Instrumentos de Vinculación interuniversitaria* que agrupa los recursos o herramientas que se desarrollan en el suprasistema de organización universitaria para propiciar su vinculación en áreas y objetivos específicos en la consecución de metas comunes.
- *Instrumentos para la atención de la diversidad cultural* que se refiere a los recursos o herramientas que se desarrollan en la organización universitaria para la atención de la diversidad cultural sin menoscabo de su identidad, saberes y cosmovisiones, y la participación directa de las comunidades involucradas en atención a los convenios y declaraciones que regulan la materia en el ámbito nacional e internacional.

El resultado de este análisis pretende brindar insumos para la toma de decisiones y la sistematización de propuestas puntuales que faciliten la ejecución de las iniciativas de atención para las poblaciones indígenas desde las universidades públicas costarricenses.

La experiencia del proyecto a la luz de los convenios marco de articulación interuniversitaria estatal costarricense.

Los convenios marco de articulación interuniversitaria estatal a los que hace referencia esta ponencia son dos; el primero, firmado el veintidós de setiembre de mil novecientos noventa y siete, con el propósito de promover acciones de cooperación, y el segundo, en mayo del 2013 que lo reafirma, con la intención de desarrollar en forma conjunta los procedimientos del proceso de gestión de recursos, materiales y servicios, con la finalidad de mejorarlos y hacerlos más ágiles y eficientes.

El primer convenio marco plantea la acción universitaria en términos generales y el segundo detalla para desarrollar en forma conjunta los procedimientos del proceso de gestión de recursos, materiales, servicios e infraestructura con la finalidad de mejorarlos y hacerlos más ágiles y eficientes.

Asimismo, cabe señalar que la ejecución del proyecto ha contado con el financiamiento estatal a partir de los Fondos Especiales para la Educación Superior, y es coherente con los objetivos del Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015, como son: Impulsar una efectiva integración de las IESUE, construir un espacio estratégico para que las universidades analicen, evalúen y emitan acciones y proyectos conjuntos, propiciar la cooperación interinstitucional bajo el principio de integralidad, para optimizar la calidad del quehacer, y potenciar las fortalezas complementarias de las universidades para elevar el impacto de su acción y responder a las demandas de la sociedad. CONARE (2011, p.2)

El proyecto *Sijwá Pákö*, tiene como población beneficiaria un grupo de personas indígenas cabécares de Duchi (Chirripó), caracterizado por un rezago significativo en el acceso a los bienes y servicios de la estructura social y económica del país, organizado en clanes matrilineales distribuidos en un patrón de asentamiento de alta dispersión en 64 comunidades y en las que se destacan figuras ligadas a actividades tradicionales.

El proyecto se planteó desde sus orígenes, que las acciones desarrolladas a propósito de facilitar el acceso a la educación superior pública a las comunidades cabécares debía ser consultada y consensuada en respeto a los derechos, económicos, políticos y culturales con las comunidades cabécares de Chirripó, su cosmovisión y cosmogonía. De manera que se pudiera incidir en el corto plazo en la calidad educativa a partir de la formación de docentes nativos, en relación con las demandas del contexto y la aspiración del bienestar local

La apertura de carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con Énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, se hace ante la demanda de las comunidades cabécares y las autoridades universitarias, dada la coyuntura en la que se encuentran las universidades estatales, comprometidas con la disminución de la exclusión social en el país la asumen.

Hallazgos

Incluye este apartado los hallazgos relevados a partir de las categorías de análisis, para facilitar la comprensión de los mismos se organizan en el orden planteado a saber:

Sistema universitario. Esta unidad de análisis se refiere a la gestión administrativa de las universidades, individualmente y en su conjunto, como parte del sistema educativo costarricense.

De forma individual, los proyectos interuniversitarios deben comprender cuáles son las áreas e instancia del sistema involucradas o que deben participar para la consecución de las metas. En este caso, al tratarse de un plan de estudios, en la primera promoción se contemplaron las tres áreas sustantivas atribuidas a las universidades como docencia, investigación y extensión o acción social. Durante la puesta en marcha de esta cohorte las mayores dificultades afrontadas fue que pese a contar con un marco jurídico nacional y políticas universitarias respecto al trabajo colaborativo y la atención a las poblaciones indígenas, la carencia de lineamientos institucionales a lo interno de cada una de las universidades fueron una limitación en la ejecución con mayor fluidez de los procesos académicos ligados al desarrollo del programa de estudios. En la organización de la ejecución de la segunda cohorte y en aras de solventar dicha dificultad se contempló una tercera área referida a la gestión administrativa.

En cuanto a la estructura u organización universitaria, la puesta en marcha de la carrera y del proyecto en general ameritó el trabajo de distintas instancias universitarias tales como las responsables de currículum, las de registro, vida estudiantil, tesorería, financieras, entre otras, y con la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) entre otras unidades del CONARE. Todas estas instancias han participado con gran mística y compromiso, y la mayor dificultad encontrada se dio en el inicio del proceso debido principalmente al desconocimiento de los alcances del convenio, de la población meta y las características propias del proyecto.

La ejecución del proyecto generó gran incertidumbre entre las personas participantes al enfrentarse a contextos interculturales, a la necesidad de adaptar el currículum universitario, a ser minoría, al contexto bilingüe, entre otros. Esto develó y propició una importante interrelación entre la ejecución de la docencia,

la investigación y la extensión en aras de generar conocimiento, docencia universitaria y producción de materiales.

Instrumentos de Vinculación interuniversitaria. Esta unidad de análisis se refiere a las políticas universitarias plasmadas en instrumentos como convenios marco y específicos, normativa y reglamentos que propicien la puesta en común, la homologación y equidad en los procesos universitarios y sus productos para la consecución de los objetivos y metas compartidas.

Existe consenso de que la normativa es necesaria para facilitar y regular las acciones interuniversitarias. El primer convenio específico firmado por los rectores para la ejecución de la primera cohorte, corresponde a la coyuntura facilitada por el Convenio marco para la Articulación y Cooperación de la Educación Superior Estatal costarricense (1997).

Este primer convenio específico contempló aspectos como: a) definición del objetivo general y los específicos, b) las obligaciones de las universidades participantes, c) los componentes organizativos y sus responsabilidades (Por ejemplo estructura administrativa propia : Comisión de Enlace, Consejo de Carrera, Coordinación de la carrera), d) regulaciones en torno a la ejecución de la carrera, e) sobre la propiedad intelectual de los productos académicos que se generan del proyecto, f) aspectos de finanzas, g) aspectos de atención estudiantil, admisión, matrícula y graduación, h) las alternativas para la solución de divergencias, i) las responsabilidades civiles, j) la propiedad de los bienes, y k) las formas de comunicación y notificación.

Posteriormente, en mayo del 2013 se reafirma el convenio pero esta vez con la intención de desarrollar en forma conjunta los procedimientos del proceso de gestión de recursos, materiales y servicios, con la finalidad de mejorarlos y hacerlos más ágiles y eficientes. Bajo este nuevo convenio y con la experiencia de la primera cohorte se estimó la importancia de incorporar nuevos considerandos en los convenios interuniversitarios relacionados con la **homologación de los calendarios académicos institucionales, la equidad en la contratación del personal académico y su remuneración económica** (en algunos casos por detalles de convenciones colectivas) y por accesibilidad a la región en que se desarrolla el proyecto y que no está incluida en las áreas de influencia institucional, **la atención diferenciada del colectivo estudiantil para la gestión de trámites y resoluciones** de becas, vida universitaria y ayudas económicas, **la participación de las organizaciones, líderes y mayores de las comunidades indígenas** en la toma de decisiones vinculadas a sus aspiraciones educativas, **la consideración de los convenios internacionales** y de gran relevancia **el reconocimiento de los saberes culturales y de su valor**.

Como se puede notar, estas incorporaciones refieren a situaciones de gestión universitaria relacionadas en el personal docente, la atención diferenciada del estudiantado, la relación con el contexto y el reconocimiento de los saberes de las culturas indígenas. Ámbitos que deben ser considerados y plasmados en la política universitaria y su materialización en la normativa y el quehacer.

Los *Instrumentos para la atención de la diversidad cultural* son cruciales en el desarrollo de los proyectos pues involucran el reconocimiento de la diversidad y demandan el abandono de la homogenización en aspectos fundamentales de la docencia universitaria tales como el currículum, los planes y programas de estudio, los contenidos de estudio, las estrategias de evaluación, la mediación pedagógica, los materiales de estudio y que en el trabajo con poblaciones indígenas se suma el reconocimiento de los saberes ancestrales, la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos, así como la organización política y el multilingüismo.

En este aspecto el desarrollo del proyecto ha sido testigo de grandes logros en el ámbito universitario, tales como la flexibilidad curricular, la adecuación de cursos, la incorporación de docentes culturales, la vinculación con organizaciones indígenas y de líderes y mayores reconocidos por sus colectivos así como la posibilidad de contratación en dos de las tres universidades participantes.

Lecciones aprendidas

1. La ejecución del programa da cuenta de que es posible el trabajo colaborativo interuniversitario como una sola instancia y las comunidades indígenas bajo la aspiración de la profesionalización docente con pertinencia cultural.

2. La definición política y la garantía de inversión social por parte del sistema universitario estatal, no será suficiente para garantizar un real acceso a estas y otras poblaciones, si a partir de experiencias como estas no se transforman en su conjunto las estructuras y normativas universitarias.
3. Es necesario generar mecanismos, protocolo y lineamientos más inclusivos para garantizar equidad epistémica partiendo de los derechos de tercera y cuarta generación.
4. Las prácticas curriculares contextualizadas al escenario cultural y educativo, son ejemplos de buenas prácticas universitarias que pueden aportar a la institución en su conjunto
5. La experiencia académica ha sido más bien una experiencia de vida, para las personas universitarias, de aprendizaje constante con el “otro” y de decolonización, en diálogo de saberes.

En síntesis

La atención educativa universitaria en poblaciones indígenas plantea grandes desafíos. A partir de esta experiencia se considera trascendental transitar desde una concepción universitaria homogenizante y de poder, reconocida como poseedora del conocimiento, hacia el ejercicio de una pedagogía comunal que contemple la comunidad como escenario educativo, implicada en el logro de sus metas, desde la dimensión humana, propiciando una formación idónea, que fortalezca la identidad y los saberes de la cultura.

Presentación del PUAJ:

El Programa trabaja en Cuyo desde hace más de 2 décadas, junto al Pueblo Huarpe primero y al Diaguita después, además de la Colectividad Boliviana que aún no se nombra como Pueblo Originario.

La institucionalización del Programa fue en junio del 2006, Res. Nº 101-CD-FFHA, UNSJ.

Desde entonces, con más de 20 miembros de 9 carreras universitarias y de 5 universidades de Cuyo, se trabaja en 7 líneas de acción:

1. Formación de capital humano: adscriptos alumnos y graduados, tesis: de estudios avanzados, de iniciación y de perfeccionamiento.
2. Académica: dictado de diferentes cátedras con contenidos de EIB en carreras de Profesorados y Licenciaturas en Geografía, Historia, Turismo, Ciencias de la Educación.
3. Extensión: organización y dictado de cursos de actualización y perfeccionamiento docente, seminarios-taller, todos sobre EIB.
4. Reuniones Científicas: participación como expositores, coordinadores de simposios y organizadores, de numerosos congresos nacionales e internacionales.
5. Investigación: desarrollo de más de 15 proyectos de investigación, todos sobre Pueblos Originarios, Derechos Indígenas y EIB.
6. Articulación institucional con OGs y ONGs.
7. Relación con Pueblos Huarpe y Diaguita con trabajos en territorio por leyes indígenas y producción de trabajos técnicos para sus organizaciones.

En todos los casos, se ha producido material gráfico (libros 7, folletería informativa, cuadernillos didácticos 4, señaladotes, informes técnicos 5).

Se ha actuado como Consultores para el Ministerio de Empleo de la Nación (Evaluación Social del Pueblo Huarpe de Mendoza y San Juan), de la DGE (Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza, de la Modalidad EIB en el Gobierno de Educación de la Provincia de San Juan, etc.)

Identidad y representaciones sociales:

Al intentar hablar de identidad siempre se cruza, se pone en línea, la nación como marco histórico de articulación de procesos y sujetos sociales, donde aparecen, de manera emergente, las relaciones de poder generando categorías sociales devenidas de la desigualdad, de las asimetrías en el ejercicio del poder. En teorías de identidad podríamos citar a muchos autores, pero nos vamos a circunscribir a unos pocos. Es importante tener en cuenta los modelos del formalismo de Frederick Barth y del interaccionismo simbólico, en los cuales el problema de la identificación no pasa por la diferencia de clases sino por los contenidos simbólicos que contienen y sostienen la diferencia. Mientras, en el materialismo cultural, la identidad étnica responde a una división de clases con su consecuente representación social de la clase que en estos tiempos globales podría decirse, tenderá a desaparecer (al menos así opinan dos importantes investigadoras como Dolores Juliano y Claudia Briones).

Nuestro enfoque está más de acuerdo con otros investigadores, donde la etnicidad resulta ser el resultado de procesos históricos direccionados por las relaciones económicas, políticas y sociales, como es el caso de John y Jean Comaroff (1992) quienes "establecen que la etnicidad no puede ser tratada como un principio explicativo independiente, como una "primera causa" en sí misma. La etnicidad tiene su génesis en fuerzas históricas y específicas, las cuales son simultáneamente estructurales y culturales. Es una de las formas en que la clasificación social se realiza en determinada identidad colectiva...sus orígenes se encuentran en la incorporación asimétrica de grupos estructuralmente disímiles dentro de una economía política singular.

Por lo tanto, los grupos étnicos y el despertar de la conciencia étnica son el producto de procesos históricos de relaciones estructurales de desigualdad, en las cuales un grupo extiende su dominación sobre otro".(Ramos, Ana. Identidad y construcción de la hegemonía.). El tema se replantea nuevamente y se toman otros criterios más aplicables al caso que nos ocupa. Así, podemos ver que Stuart Hall (1986) nos muestra de qué compleja manera las prácticas culturales de un colectivo étnico o social constituyen un modo de conciencia histórica que materializa la cultura como el espacio de expresión de las relaciones hegemónicas, a partir del cual se corporizan y visibilizan las ideologías que condicionan los modelos de articulación. De ahí que Claudia Briones y Alejandra Siffredi (1989) remarquen la necesidad de considerar previamente la vinculación clase y etnicidad a la luz de los procesos históricos particulares, y estas vinculaciones son las que involucran estos sujetos históricos y conforman los diferentes grupos y modelos de membresías, de este modo, " la materialidad" es entendida como las "condiciones materiales de existencia diferenciales para los sujetos desagregados en uno y otro lado de la divisoria étnica" (Briones 1995).

Para hablar de identidad es imprescindible remitirnos al concepto memoria, tanto desde lo personal y cotidiano hasta lo colectivo y referencial.

Memoria ... palabra recurrente que atraviesa nuestra mirada, nuestras manos, nuestros sueños, ...hasta nuestros genes...la sangre es el torrente que la contiene, el vehículo con el que nos va recorriendo desde los más antiguos ancestros hasta nuestro más tierno presente hecho hijo...

Memoria...se me ocurre la caja negra de la humanidad, y aunque no sepa por qué la llamo "caja negra", es la que guarda los secretos, la que contiene los por qué, la que nos da razones y nos explica lo que emerge a la superficie..., piel hipócrita tantas veces que no traduce nuestras sangres.

Y es desde esa memoria que la historia se construye con las voces de sus sujetos históricos, los que diseñan y elaboran, pacientemente, año a año, siglo a siglo, la conciencia social, la que nos estructura y nos modela, cincelandos nuestro sentir, nuestro hacer y nuestro pensar. Haciéndonos "sujetos y colectivos culturales, propios de una época y un lugar, diferentes de los otros. Así se conjuga la vida en primera persona plural, "nosotros" , y nos opone al "ellos", "los otros", dicotomía necesaria para reconocernos y ser reconocidos (Bonfil Batalla,1993). Dos polos que se asumen parte de la realidad, mitades complementarias y diferentes., donde cada uno le da sentido y existencia al otro.

Y es desde ahí, como vimos, desde donde surgen las representaciones sociales. Sin embargo, las atraviesa el eje del poder, resignificando los polos en dos: el sector hegemónico y el sector subalterno; desde esos dos planos nos vamos construyendo y posicionando, relacionando y conformando en colectivos históricos, donde la vida cotidiana se va modelando (la materialidad de Claudia Briones que vimos arriba) a partir de esta estructura. Y los mensajes, los hechos y las cosas se van convirtiendo en su carnadura.

Y esas "carnaduras" son las representaciones sociales, entendidas como "esquemas de conocimiento compartidos acerca de "objetos sociales" que adquieren así una tipicidad. Son elaboraciones del "sentido común", de la experiencia cotidiana que orientan la conducta de las personas de un grupo social" (Ramos, A.). Este concepto surge de la Psicología Social, con Jodelet, y la define así:

"Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un "saber de sentido común" o "saber ingenuo (naïf)" o "natural" esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales" (En Ramos, A., op. cit.).

Las representaciones sociales, son, en definitiva, la expresión del conocimiento práctico de la vida cotidiana y su función es guiar nuestras interacciones personales, materiales y simbólicas.

Por lo expuesto, es importante tener en cuenta el contexto histórico en que las identidades de los Pueblos Originarios se visibilizan públicamente, desde políticas indigenistas a comienzos del siglo XX hasta políticas indianistas, a partir de los 70, período signado por el crack de la bolsa de Nueva Cork, la 2ª Guerra Mundial, la afirmación del anarquismo, el surgimiento y la consolidación del sindicalismo, el surgimiento del nuevo orden mundial, los gobiernos populares, las conquistas sociales de los trabajadores, las nuevas posiciones teóricas y los movimientos sociales emergentes desde fines de los 60 y comienzos de los 70. Este contexto que va a condicionar y delimitar la estructura social externa, “lo social hecho cosas”, según Bourdieu, como campos de posiciones históricamente construídos, Y la estructura social interna, “lo social hecho cuerpo en la gente”, constituyendo el “habitus como el sistema de disposiciones incorporado por los actores sociales en su vida”, que exige a quien elabora el mensaje (investigador, historiador, literato, etc.) tomar posición respecto de la realidad analizada para encontrar el sentido y la lógica que practican los actores o sujetos sociales que la construyen. Vemos, entonces, desde la posición de la Antropología y la Sociología cómo nos transmiten estas categorías representaciones sociales, sujetos sociales e identidad.

Desde este conjunto conceptual se construye la plataforma necesaria para el abordaje de la interculturalidad, reconociendo que ella es una trama de interacciones de prácticas culturales y símbolos que atraviesa generaciones en el marco de un orden histórico-institucional que las condiciona y las somete a paradigmas teóricos que las explican siguiendo un mandato establecido siempre desde el poder, tanto político como científico.

Y es desde este juego de relaciones donde la EIB juega un papel protagónico, dado que se postula desde un paradigma igualitario, quebrando el hegemónico, restableciendo el respeto por, hacia y desde lo diferente culturalmente considerado, privilegiando la riqueza que representa y el potencial formativo para generar un nuevo orden social basado en la interculturalidad.

Estos planteos que desde Bolivia, México y Ecuador se fueron extendiendo a toda América Latina hace ya varias décadas, produjo la decisión política de los gobiernos de instalar la EIB en sus planes, produciendo desde Leyes y Programas hasta Universidades Interculturales.

Argentina también lo hizo, y creó en el 2004 el Programa Nacional de EIB, que fue creciendo en acciones territoriales, abarcando ya al país entero, aunque no todos los niveles del sistema educativo. Y es aquí donde se nota una gran falencia. La falta de implementación orgánica y sistemática en los Institutos de Formación Superior y Universidades como eje transversal dada su condición de formadores de formadores, generando un espacio vacío entre la formación de profesionales docentes y el mandato constitucional y legal.

Sin embargo, sí se ha fortalecido en los demás niveles, y si comparamos las instituciones educativas con proyectos de EIB en esta más de una década, vemos dos cosas:

1. la cantidad de escuelas ha crecido notablemente,
2. la visión estructural de la EIB está creciendo.

Estas afirmaciones tienen como fundamento dos razones puntuales:

1. las políticas de reconocimiento de la diversidad étnica en el país y la legislación creada a tal fin,
2. el involucramiento de los Pueblos Originarios en las instituciones educativas y en sus planes de formación.

Si antes la EIB era actuada como un modelo casi cristizador de prácticas culturales, casi folklórico diríamos, hoy su planteo de acción es totalmente diferente ya que instala en las currículas los temas de manera focalizados, involucrando todos los años y a todos los docentes y alumnos. Esto significa que la EIB ya no es una isla que operaba como “rescate” de prácticas y significaciones, sino que ahora está en la urdimbre de las currículas.

2. PRESENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN SAN JUAN:

Desde 1996, en que fue reconocida por el CENOC la personería jurídica de la primera comunidad huarpe, "Territorio del Cuyum", cuya referente es desde entonces Argentina Quiroga, hoy se encuentran organizadas 15 comunidades huarpe:

En Dpto. 25 de Mayo:

"Sawa", "Salvador Talquenca", "Pinkanta", "Clara Rosa Guaquinchay", "Quilpatay", "Amada Ñerqué"

En Dpto. Caucete:

"Arroyo Guaquinchay", "Las Talas", "Tayayko", "Pinkanta", "Guaquinchay",

En Dpto. Sarmiento:

"Cacique Colchagüal", "La Cieneguita", "Esperanza Huarpe", :

En Dpto. Rivadavia:

"Territorio del Cuyum"

En Dpto. Valle Fértil: todas del Pueblo Diaguita:

"Cacique Pedro Caligüa", "Misipay", "La Majadita".

3. EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD EN SAN JUAN:

En la Provincia de San Juan, la EIB se inició en el 2004, con la participación en el Primer Taller de EIB que organizó el Programa Nacional en San Carlos de Bariloche. A partir de ahí, se motivó a escuelas locales, sobre todo rurales y en territorio ancestralmente huarpe (Dpto. Sarmiento) a presentar proyectos alusivos a esta modalidad educativa. Fueron 4 las escuelas que lo hicieron, todos con un tinte netamente folclorista, mostrando viejas prácticas en el decir de los abuelos autodenominados "descendientes" huarpe.

En la segunda gestión de la modalidad se intensificaron los Cursos de Capacitación Docente y Encuentros Provinciales de EIB, los que sólo en 2008 fueron 4, con una extensa convocatoria y motivación que produjo un mayor número de escuelas involucradas con proyectos, que llegaron a ser más de 20, y ya distribuidas en todo el territorio provincial. Se actuaba en dichos eventos con los Referentes de las Comunidades Huarpe y Diaguita de entonces, apenas 8 comunidades en total, quienes participaban activamente como Relatores de la historia y actualidad de sus comunidades, guiando a los docentes en los talleres donde se planificaban acciones para el mejor ejercicio de la modalidad.

Luego, se sucedieron dos gestiones donde la modalidad no tuvo tanta incidencia en las instituciones ni en las comunidades, lo que debilitó algo su rendimiento y efectividad.

La actual gestión, iniciada en el 2015, ha impreso una nueva aceleración y promoción de la EIB en las instituciones educativas y en las comunidades, propiciando un mayor involucramiento docente y de los Pueblos Originarios. Además, logró la constitución reciente del Consejo de Educación Autónoma de Pueblos Indígenas Provincial, con la participación de más de 12 comunidades representadas, esperando que se sumen las que faltan, en principio y según datos actuales, 6 más, siendo 3 Diaguita y el resto Huarpe.

El eje del trabajo está centrado en las Parejas Pedagógicas, es decir un docente originario seleccionado por la comunidad y el otro el maestro de grado llamado “común”.

Escuelas con Parejas Pedagógicas (2015):

Comunidad Originaria	Departamento	Escuelas
Sawa	25 de Mayo	Escuela Padre Federico Maggio
	Sarmiento	Esc. Victorina Lenoir
Salvador Talquenca	25 de Mayo	Esc. Albergue Juan Carlos Navarro
	25 de Mayo	Esc. Ignacio Gorriti
Colchagua	Sarmiento	Esc. Mariano Moreno
	Sarmiento	Esc. Enrique Larreta
Cacique Caligua	Valle Fértil	Escuela Presbítero Cayetano de Quiroga. (Agrupamiento)
	Valle Fértil	Escuela Julieta Lanteri (Agrupamiento)
Quilpatay	25 de Mayo	Esc. Segundino Navarro
Arroyo Guaquinchay	Caucete	Esc. Superior Manuel Belgrano
	Rawson	Esc. Antonio de la Torre
Comunidad Las Talas	Caucete -La Puntilla	Esc. Juan Lavalle
	Caucete- Los medanos	Esc. Hipolito Vieytes
Comunidad Tayaykó	Caucete	Esc. República del Paraguay
	Caucete	Esc. República Argentina
	25 de Mayo	Esc. Comandante Tomas

Comunidad Amada Ñerké		Espora
	25 de Mayo	Esc. Martin Yanson
	25 de Mayo	Esc. Comodoro Rivadavia
Comunidad Pinkanta	Caucete- Lotes de Alvarez	Esc. Andina
Territorio del Cuyum	Rivadavia	Esc Diego de Salinas
Guayquinchay	Caucete	Esc. Sánchez de Arancibia
	Caucete	Esc. Pedro Echagüe
	Caucete	Esc. De Comercio
Clara Rosa Guaquinchay	Rivadavia	Esc. Parque Rivadavia Norte.

Proyecto Pedagógico Institucional (2007)

CAUCETE Esc. Sup.
 Manuel Belgrano: Historia
 y Actualidad del
 Secundario Nivel
 Pueblo

Huarpe:

“Un árbol de afirma
 Por sus raíces.”

25 DE MAYO Esc. Segundino Navarro :“Rescatar nuestras raíces II”
 Nivel Primario

Feria de Educación, Ciencia, Arte y Tecnología (Desde el 2013)

Sarmiento Esc. Constancio Vigil :“Conociendo nuestras raíces
 Ciclo Básico Rural Aislado

25 de Mayo Esc. Ignacio Gorriti :“Pervivencia de Técnicas Ancestrales en las
 Ciclo Básico Secundario **comunidades originarias del departamento**
25 de Mayo:”

Escuela Albergue, . “Pecne Tao – Hijos de la Tierra”
 Dr. Juan Carlos Navarro
 Ciclo Básico Rural Aislado

Valle Fértil Esc. Presbítero Cayetano :“Kakan, Lengua Ancestral Diaguita”
 de Quiroga
 Ciclo Básico Rural Aislada”

Plan FinEs-Ministerio de Trabajo-EIB (Desde el 2012)

Dpto. Valle Fértil:

Astica : Esc. Belito Lynch **Fines II y III**

Villa San Agustín Colegio Fuerza Aérea Argentina: **Fines III**

Capacitaciones Docentes:

La Modalidad realiza en diferentes departamentos de la provincia capacitación a docentes de los 4 niveles educativos, desde 2011, y desde 2015 en articulación con el PUAJ como agente capacitador por convenio. Se incluyeron en el último año a estudiantes avanzados de IFD respondiendo a las demandas de las instituciones y al mandato de la Ley Nacional de Educación.

Em janeiro de 2015 foi criada a Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis – CAPE – e o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade – NUAAD –, ambos ligados à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE – da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Em dezoito meses de trabalho a CAPE/NUAAD deram passos importantes para a consolidação das ações afirmativas na UFPel, em especial, ao abrir vagas na graduação através do Processo Seletivo Específico para estudantes quilombolas e indígenas, a partir do semestre 2015/2, e promover o trabalho da Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia (Autodeclaração), a partir de 2016/2.

Aliás, a UFPel inseriu-se na política de ações afirmativas a partir de 2013, em resposta à Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, entre outros aspectos. Nesse ano foram reservadas 40% das vagas, percentual que subiu para 50% em 2014, com distribuição proporcional em todas as modalidades (L1, L2, L3 e L4).

Vejamos a seguir o estabelecimento do Processo de Seleção Específico que abriu vagas para estudantes quilombolas e indígenas na UFPel.

Processo Seletivo Específico

Considerando a Lei 12.711 e a Lei 9.394, cabe a CAPE/NUAAD a definição do acesso dos/as candidatos/as quilombolas e indígenas na UFPel. Enquanto uma das modalidades de ação afirmativa, o acesso desses/as estudantes acontece via Edital Processo Seletivo Específico, que abre anualmente dez vagas/cursos. Os cursos de graduação foram selecionados uma mediante consulta pública às comunidades quilombolas e aos povos indígenas do Rio Grande do Sul.

Assim no Edital CPSI Nº 048 (semestre 2015/2) foram abertas dez vagas/cursos para serem disputadas simultaneamente por candidatos/as quilombolas e indígenas nos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Zootecnia. Nesse Processo candidataram-se quarenta e duas pessoas (sendo vinte e seis quilombolas e dezesseis indígenas), sendo que todas compareceram para realizarem as provas. Aliás, essas consistiram em duas fases: Etapa I, redação de um texto pelo candidato (peso 6), com tema relacionado a sua realidade; Etapa II, entrevista e defesa do Memorial Descritivo (peso 4), Memorial esse enviado pelo/a candidato/a no ato de sua inscrição à vaga.

No Edital seguinte, CPSI Nº 077 (semestre 2016/1), aconteceu uma mudança. Dessa vez foram abertas cinco vagas/cursos para candidatos/as de comunidades quilombolas nos cursos de Medicina, Enfermagem, Direito, Agronomia e Pedagogia. Da mesma forma, cinco vagas/cursos foram disponibilizadas para candidatos/as representantes de povos indígenas nos cursos Medicina, Enfermagem, Direito, Antropologia e Gestão Ambiental. Nesse Processo candidataram-se 26 pessoas (nove quilombolas e dezessete indígenas), sendo que uma quilombola e três indígenas não compareceram para realizarem as provas. Quanto a avaliação do/a candidato/a, seguiram-se as mesmas do Edital anterior, porém estabelecendo peso 5 para ambas as Etapas.⁵⁷

Tratando-se da permanência dos/as discentes cotistas oriundos tanto do SISU/ENEN (L1, L2, L3 e L4) quanto do Edital de Processo Seletivo Específico, ligada a PRAE, a Coordenação de Integração Estudantil disponibiliza um conjunto de programas de assistência estudantil: auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio deslocamento, moradia estudantil, auxílio moradia, pré-escolar, auxílio instrumental odontológico e apoio psicopedagógico. Tratando-se dos/as estudantes quilombolas e indígenas, a CAPE/NUAAD oferece

⁵⁷ Tratando-se do próximo Processo Seletivo Específico, a ideia inicial é a abertura de dois editais específicos, cada um deles considerando as particularidades das suas comunidades e povos. Nesse momento, uma comissão de professores/as ligada às comunidades quilombolas e outra aos povos indígenas estão realizando uma avaliação dos Editais CPSI Nº 048 e CPSI Nº 077 para dimensionarem as mudanças que se fazem necessárias a esse novo Edital.

ainda um espaço diferenciado na cidade de Pelotas: a Casa Quilombola e Indígena⁵⁸ e o auxílio financeiro mensal do Programa Bolsa Permanência/PNAES.

De forma geral, os/as quilombolas e os/as indígenas em seus respectivos cursos de graduação foram bem recebidos pelas coordenações de cursos, docentes e colegas discentes. Por exemplo, na primeira matrícula de curso, realizada em 14 de outubro de 2015, estiveram presentes, além dos aprovados e familiares, o Reitor da UFPel, o Pró-Reitor de Graduação, a Pró-Reitora de Assistência Estudantil e os coordenadores dos cursos de Odontologia, Medicina Veterinária, Educação Física, Pedagogia e Enfermagem.

Além dos aspectos de assistência e infra-estrutura, na chegada do/a quilombola e indígena na Universidade, a CAPE/NUAAD promove a sua acolhida. Em março de 2015 ocorreu “A UFPel tem cotas sim!”, aberta a todos/as os/as estudantes cotistas da UFPel; em março de 2016, esse evento chamou-se “Iª Acolhida de Estudantes Quilombolas e indígenas”, sendo dessa vez convidados/as os/as estudantes quilombolas, indígenas e coordenadores/as de cursos. Nessas oportunidades, os/as estudantes e seus parentes receberam as boas-vindas da instituição, tendo inclusive direito a voz para expressarem os seus sentimentos e as suas posições políticas em relação à conquista de uma vaga na Universidade.

Nesse momento, através dessa modalidade de ingresso, nove estudantes quilombolas e dez estudantes indígenas estão vinculados a doze cursos de graduação da UFPel. Gradativamente, eles estão tomando ciência da realidade acadêmica, além das possibilidades de superação dos inúmeros desafios postos e a discussão sobre o campo de trabalho futuro ligado a sua comunidade ou povo.

A adoção das ações afirmativas requer uma série de adequações sob o ponto de vista técnico, infraestrutura, político e pedagógico na UFPel. Demanda que exige uma inovação em uma cultura institucional cujas estruturas são bastante inflexíveis, não apenas como reflexo de uma conjuntura local, mas, também, no que diz respeito a uma conjuntura nacional em que os investimentos para a educação estão em declínio.

Superada a fase de organização da política de acesso dos quilombolas e dos indígenas na graduação, um novo desafio tem se apresentado com força: a permanência desses estudantes em seus cursos. A ideia é que a CAPE/NUAAD coordene, em parceria com outras pró-reitorias e colegiados de cursos, uma ação de apoio institucional tanto individual quanto coletiva dos/as quilombolas e dos/as indígenas, focando na qualidade do desempenho acadêmico dos mesmos. Essas ações, a serem implementadas a partir da PRAE, visarão fortalecer o vínculo institucional dessas pessoas tanto com a Universidade quanto com a sociedade envolvente.

A fomentação da permanência desses/as estudantes com seus cursos é necessária, pois tratando-se do desempenho acadêmico, considerando a média dos/as quatro quilombolas e dos/as cinco indígenas que ingressaram no semestre 2015/2, aparece a seguinte realidade: os quilombolas foram “regular”; já os indígenas, “insuficiente”.

Quadro 1 – Desempenho Estudantes Quilombolas

Curso	Nº disciplina matriculado	Aprovação	Reprovação	Infrequência	Cancelamento
Administração	6	6	0	0	0
Agronomia	7	4	3	0	0
Educação Física	5	0	2	3	0
Medicina	6	6	0	0	0

⁵⁸ Trata-se de um sobrado, mobiliado, segurança vinte e quatro horas, para uso exclusivo desses estudantes.

Pedagogia	4	3	1	0	0
-----------	---	---	---	---	---

Quadro 2 – Desempenho dos Estudantes Indígenas

Curso	Nº disciplina matriculado	Aprovação	Reprovação	Infrequência	Cancelamento
Enfermagem	4	1	3	0	0
M. Veterinária	5	1	4	0	0
Nutrição	5	0	5	0	0
Odontologia	6	3	3	0	0
Zootecnia	7	1	5	1	0

A partir dos dados acima, percebe-se que os quilombolas e, especialmente, os indígenas tiveram um desempenho frágil. A partir disso, coloca-se a seguinte pergunta: quais as razões disso?

Em primeiro lugar, a CAPE/NUAAD não têm acesso na Coordenação de Tecnologia da Informação – COBALTO – a frequência, o conteúdo, as avaliações e os conceitos atribuídos pelos/as professores/as. Da mesma forma, o corpo docente não lança esses dados pelo menos mensalmente, mas nos últimos dias do semestre. Assim, quando se tem acesso ao desempenho acadêmico dos quilombolas e dos indígenas não há mais nada que possa ser feito no semestre, apenas começar a trabalhar considerando o próximo período letivo.

Soma-se a isso o fato que o semestre 2015/1 de ingresso desses/as estudantes foi considerado atípico, tendo a UFPel estabelecido um duplo calendário acadêmico, cronograma esse que estabeleceu a interrupção das aulas durante o recesso de natal e ano-novo, além da prorrogação das aulas e das avaliações finais até o mês de fevereiro do ano seguinte.

Pelos/as estudantes, a CAPE/NUAAD também se deparam com os limites de formação no ensino médio dessas pessoas – em Português, Matemática e Biologia – nas escolas rurais e indígenas no interior dos municípios.⁵⁹ Cabe dizer que, a origem rural e a cultura específica da maioria desses/as jovens impõem a barreira da timidez, tanto na fala como na socialização com as demais pessoas que fazem parte de suas rotinas acadêmicas e burocráticas.

Nas entrevistas realizadas pela CAPE/NUAAD, esses/as estudantes alegam que seus colegas são “boas pessoas”, mas não os convidam para as atividades acadêmicas. Além disso, os/as indígenas têm dificuldades para pensar a matrícula e também para escrever na língua portuguesa (pois foram socializados em kaingang), sendo que eles/as se desestimulam logo após as primeiras avaliações. Por fim, estudantes quilombolas e indígenas têm dificuldades de planejamento dos estudos, memorização dos inúmeros conceitos trabalhados, estranhamento com os conteúdos ministrados, por exemplo, em Anatomia, Anatomia dos Animais Domésticos, Histologia e Cálculo.

Enfim, considerando as dificuldades apresentadas no dia a dia dos cursos, no cruzamento das relações docente/docente, docente/discente e discente/discente, faz-se necessário uma aproximação da CAPE/NUAAD com as coordenações de cursos através do estabelecimento de um programa de apoio institucional aos quilombolas e aos indígenas, através do repasse de bolsas a estudantes selecionados pelos respectivos cursos.

Nesse sentido, a ideia é construir um caminho para os cursos e a UFPel aprimorarem a sua estrutura e os seus saberes científicos, beneficiando-se o máximo possível da permanência dos/as quilombolas e dos/as

⁵⁹ Soma-se a isso o fato que alguns/mas desses/as jovens não se formaram por um ensino médio regular, mas por projetos como Educação de Jovens e Adultos – EJA – , Ensino à Distância e, em alguns casos, pela eliminação de matérias via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

indígenas na instituição. Quanto aos objetivos, esse programa de apoio institucional buscará a contratação de estudantes para trabalharem, mediante o pagamento de bolsa de auxílio mensal ou voluntário, como monitores dos colegas quilombolas e indígenas em seus cursos.⁶⁰

Tratando-se dos objetivos específicos, o/a estudante que participar desse programa de apoio institucional aos quilombolas e aos indígenas terá as seguintes atribuições: orientar na matrícula, auxiliar na busca de apoio institucional e material, participar junto de reuniões com docentes e discentes, acompanhar o desempenho acadêmico (apoio pedagógico), auxiliar quanto ao domínio da língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol, inglês e francês), auxiliar na elaboração de resumos, pôsteres e textos para eventos acadêmicos, auxiliar na informática, auxiliar no estágio e na contagem de créditos e auxiliar na organização da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para a execução desse programa de apoio institucional, a CAPE/NUAAD repassarão às coordenações de colegiados, cujos cursos tenham quilombolas e indígenas oriundos do Processo de Seleção Específico matriculados, um modelo de edital, o nº de vagas e os recursos financeiros. Caberá também aos Colegiados estabelecer os métodos de seleção desses/as bolsistas, considerando a trajetória acadêmica dos/as mesmos/as e o cumprimento de um percentual mínimo de disciplinas obrigatórias e optativas.

O perfil desse/a discente deverá observar ainda o seguinte: o respeito à diversidade étnica, o domínio dos conteúdos de maior dificuldade dos quilombolas e dos indígenas, a socialização para além dos espaços acadêmicos e a sensibilidade para com os saberes tradicionais oriundos dessas culturas específicas.

Enfim, a partir dos dados já apresentados, conclui-se que a política de inclusão de quilombolas e indígenas na UFPel deve focar tanto no acesso quanto na permanência desses/as estudantes, ambas com ações específicas, considerando a realidade e as peculiaridades de cada instituição de ensino.

No próximo tópico apresentaremos as informações relativas a forma de ingresso SISU/ENEN (modalidades L1, L2, L3 e L4).

Ingresso via SISU/ENEN: L1, L2, L3 e L4

Tratando-se agora dos 50% dos/as estudantes que ingressam com distribuição proporcional em todas as modalidades (L1, L2, L3 e L4), a CAPE/NUAAD iniciaram um levantamento dos dados disponíveis no COBALTO e em alguns setores da UFPel tendo o objetivo de ajustar as informações que possibilitem o acompanhamento do ingresso, o reconhecimento das características socioeconômicas, o acompanhamento dos desempenhos acadêmicos, tudo isto como uma forma de potencializar as ações em torno da permanência dos/as cotistas.

Por questões de adequação do COBALTO, a relação entre oferta de vagas e ocupação somente pôde ser disponibilizada a partir do segundo semestre de 2014. Tendo em vista isso, aparece a seguinte visualização da Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO) na UFPel.

Quadro 3 – Reserva de Vagas e (RV) Vagas Ofertadas (VO), entre 2013 e 2016

Semestre	RV	RO	%
2013/1	1287	–	–
2013/2	265	–	–
2014/1	1491	–	–
2014/2	570	280	49,12
2015/1	1511	985	65,18
2015/2	555	456	82,16

⁶⁰ No limite, o estudante monitor atenderá a dois quilombolas ou dois indígenas por curso. Da mesma forma, será estabelecido um regime de cooperação entre os quilombolas oriundos de outras modalidades de ingresso (Ampla Concorrência, L2 e L4) que também recebem o Programa Bolsa Permanência.

2016/1	1597	1355	84,84
---------------	------	------	-------

Pode-se observar nesse Quadro o crescimento contínuo da procura pelas cotas, todavia, no que tange às modalidades L2 e L4, as cotas consideradas raciais não tiveram a mesma demanda.

Quadro 4 – Relação de Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO) por Modalidade, entre 2014/02 e 2016/01

	RV	VO	%
L1	1084	940	86,71
L2	998	644	64,52
L3	1037	966	93,15
L4	939	626	66,66

Já sob o ponto de vista das áreas por conhecimento – Artes e Música (AM), Ciências Agrárias e Biológicas (CAB), Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Exatas e Tecnológicas (CET) e Ciências da Saúde (CS) – tem-se um cenário em que a procura foi se equiparando com uma vantagem da área da Saúde sobre as demais. Destaca-se também a maior procura das cotas por cursos de alto prestígio social, ou seja: Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia e Odontologia.

Quadro 4 – Número Vagas Ocupadas por Área Conhecimento, período 2014/02 a 2016/01

Área	2014/02			2015/01			2015/02			2016/01		
	V	O	%	V	O	%	V	O	%	V	O	%
M	13	0	6,9	92	12	8,3	13	12	2,3	71	42	3,0
AB	92	0	6,9	48	30	7,8	96	87	0,6	48	42	5,9
HS	99	7	7,5	16	55	8,7	99	80	0,8	49	99	0,8
ET	06	5	6,1	32	53	8,5	91	21	3,3	89	26	7,4
S	60	8	3,7	50	35	0,0	60	56	7,5	49	46	7,9
total	70	80	9,1	438	85	8,4	59	56	1,5	506	355	9,7

No Brasil, o movimento negro, o movimento indígena e seus intelectuais apontam para a brutal desigualdade racial e social em nosso país. Tratando-se da UFPel, o movimento negro tem cobrado e dialogado com a instituição acerca dos critérios de avaliação usados pela universidade para a seleção

dos/as estudantes para ingresso em L2 e L4. Vamos ao tópico seguinte para detalhar o processo de Autodeclaração estabelecida a partir da Portaria 856/2016, assinada pelo Reitor.

Autodeclaração: o desdobramento da política de avaliação, monitoramento e acompanhamento na UFPel

A Lei nº 12.711/12, a Lei das Cotas, desde a sua promulgação, tem trazido uma série de reflexões acerca do seu potencial inclusivo dos/as menos favorecidos/as no ensino público e no superior brasileiro.

No Brasil, as cotas raciais são historicamente polarizadas entre os “contra” e a “favor” pelos diversos estratos da sociedade civil acadêmica (NUNES, 2013; MUNANGA, 2007), e junto a esta ambivalência toda a ordem de argumentos, desde os mais incompreensíveis, como a criação de um *apartheid* racial ou um racismo às avessas. Há parcelas da sociedade brasileira que se orgulham do convívio democrático fundado no mito das três raças. Por sua vez, o Movimento Social Negro e alguns setores do campo acadêmico problematizam essa ideia, colocando que o problema das desigualdades sociais no país tem como atenuante/estruturante a raça/cor, e que no Brasil o racismo é, acima de tudo, uma questão de “marca” (NOGUEIRA, 1985), ou seja, de fenótipo.

Frente a isso, após o julgamento da inconstitucionalidade do sistema de cotas pelo Supremo Tribunal Federal – STF –, as reservas de vaga passaram a ser uma política de acesso para o ensino superior através das modalidades L1, L2, L3 e L4 do SISU/ENEN, tendo a dimensão social (ser um/a estudante de escola pública) como carro-chefe para acessá-la e a questão racial como uma sub-cota, o que gera, também, um amplo debate acerca de uma possível distorção do foco reparatório (SANTOS, 2015).

No que tange à sub-cota racial da Lei nº 12.711/12, o documento traz no seu artigo 3º, a seguinte redação:

Art. 3º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na UFPel, vimos que o percentual de vagas atingiu o percentual de 50% desde o primeiro semestre de 2014, distribuído entre as quatro modalidades de cotas. Nesse sentido, o acesso à Universidade por essa reserva de vagas extrapola o mínimo exigido por lei.

Dentro das preocupações com o acesso daqueles/as a que as cotas se destinam, observou-se após uma pesquisa exploratória dos dados presentes em relatórios da UFPel, uma predominância para a modalidade L3 (escola pública e livre renda). Assim sendo, a luta pela inclusão da diversidade-étnica pelas modalidades L2 e L4 é extremamente necessária. Segundo dados relativos à auto-declaração étnico/racial do corpo discente obtidos pela Procuradoria Institucional da UFPel, até o semestre 2016/1 temos um total de 15.546 alunos na graduação, cujos números são os seguintes: pretos (677 estudantes), pardos (783 estudantes), brancos (7.384 estudantes), indígenas (13 estudantes) e amarelos (46 estudantes).

Quadro 5 – Números Corpo Discente

Total alunos	Graduação	Mestrado	Doutorado
2016-1	15.546	1.139	989

Quadro 6 – Declaração Alunos Matriculados na Matrícula (Graduação)

Etnia	Matriculas
Preto	677

Pardo	783
Indígena	13
Amarelo	46
Branco	7.384
Não querem declarar	3.586
Não informado	3.057
TOTAL	15.546

Quadro 7 – Percentual Declaração Alunos Matriculados (Graduação)

Etnia	Matriculas	%
Preto, Pardo, Indígena	1.473	9,47
Amarelo	46	0,31
Branco, Não querem declarar, Não informado	14.027	90,22

Considerando exclusivamente os dados quantitativos, a partir do Quadro 4 apresentados acima tem-se a percepção de um aumento significativo dos/as estudantes cotistas em todas as áreas de saberes. Então, a partir disso, teríamos uma Universidade mais inclusiva, considerando o aumento da presença preta, parda e indígena nos diferentes cursos. Porém, os dados do Quadro 5, do Quadro 6 e do Quadro 7 são reveladores do racismo institucional que está posto na UFPel.

Ou seja, essa realidade presente no interior do ambiente universitário, inclusive em atividades de cunho governamental e acadêmico, faz com que parte da militância do Movimento Social Negro e os Coletivos de Estudantes Negros explicitem e exijam da UFPel o monitoramento da Lei de Cotas, no que diz respeito à autodeclaração por parte do/a candidato/a à vaga.

É crescente a desconfiança e também as denúncias (MARQUES & BRITO, 2016) sobre fraude nas matrículas nas redes sociais, tendo em vista a incompreensão dos significados políticos e conceituais da categoria “cor”. Na compreensão de Guimarães (2002; 2003), “cor” trata-se de uma categoria racial, que se não tem pertinência/justificativa sob o ponto de vista analítico, ela se constitui em uma categoria nativa, ou presente no imaginário social, decorrente da trajetória das hierarquizações raciais de superioridade e inferioridade que embasam justamente o racismo. Tal concepção é adotada tanto na informalidade das relações raciais como também pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) que se valem dessa categoria para dar suporte à implementação das políticas sociais e públicas no país.

Na UFPel, no processo de matrícula do Sistema de Seleção Unificada (SISU) Inverno 2016/2, realizado nos meses de junho e julho de 2016, através da Portaria 856/2016, foi instituída uma comissão que averigua a autodeclaração dos candidatos às vagas nas modalidades L2 e L4 (http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/0856_2016.pdf).

A comissão é composta por servidores/as da Universidade (docentes e técnicos administrativos) e por membros da sociedade civil, oriundos dos mais diversos campos de atuação, ou seja: Movimento Negros locais, Coletivos de Estudantes Negros da UFPel, educadores/as da rede pública estadual e municipal que trabalham com as relações étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas cotidianas, além de estudiosos/as da temática racial (especialistas, mestres e doutores), professores/as de outras instituições universitárias/as, profissionais liberais da área do Direito que fazem parte da comunidade negra e que possuem discussão e ação no debate sobre racismo e antirracismo, além de representantes do poder

municipal que trabalham no âmbito da cultura e que fazem parte do Conselho Municipal da Comunidade Negra.

Anterior a publicação da portaria pelo Reitor, o primeiro passo ao estabelecer a comissão foi a definição de um percurso teórico e conceitual que orientaria as ações da banca, de modo a torná-la menos disforme no momento de diálogo com os/as candidatos/as à vaga em um curso de graduação.

Sob o ponto de vista conceitual, após uma ampla discussão entre um grupo expressivo de pessoas da sociedade civil, convidado a se reunir em dois encontros de formação, sob a coordenação da CAPE/NUAAD, com a participação da Pró-Reitoria de Graduação e com consulta à Procuradoria Jurídica da UFPel, delineou-se para fins da portaria de número 856/2016, as concepções de negro (preto e pardo) e indígena. Tais concepções decorrem tanto das vivências de cada pessoa presente na reunião como, fundamentalmente, de um campo epistêmico multidisciplinar.

Em linhas gerais, sob o ponto de vista metodológico, o princípio que fundamenta o trabalho da comissão é de que o momento da entrevista, para além do controle social da política pública, é uma forma da universidade preservar a política das ações afirmativas. Trata-se de um momento pedagógico em que a interlocução com os/as candidatos/as se estabelece percorrendo diferentes percursos, tendo como ponto de partida a sua autodeclaração (Anexo que consta no processo de matrícula) justificada e assinada, além da análise fenotípica e do diálogo. Enfim, trata-se de uma política que visa acima de tudo reparar as injustiças materiais e simbólicas de uma sociedade, da mesma forma, reconhecer o racismo como uma mazela a ser enfrentada com políticas dessa natureza (GOMES, 2005).

O processo de seleção do/a candidato/a desenrola-se a partir de três formas assim pormenorizadas:

Etapa um: a primeira banca busca reconhecer visualmente os traços étnico/raciais da pessoa; caso sejam identificados os mesmos, a vaga é imediatamente deferida, o/a candidato/a torna-se discente da UFPel. Do contrário, o/a candidato/a é convidado a uma entrevista com uma segunda banca logo a seguir.

Etapa dois: a segunda banca (Quadro 8: 2A, 2B e 2C) dialoga de forma profunda com os/as candidatos/as. Ela busca conciliar a declaração da pessoa com um conjunto de vivências da condição étnica (negritude e/ou indígena) aos pressupostos da ação afirmativa. No caso de deferimento, a pessoa tem sua vaga assegurada. Tratando-se de indeferimento, orienta-se o/a candidato/a protocolar um recurso.

Etapa três: no caso de imprecisão de dados, de contradições durante a entrevista, após a emissão do indeferimento orienta-se a pessoa a ingressar com um recurso administrativo junto a Coordenação de Registros Acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação. Então, o/a candidato/a poderá agregar novos elementos que corrobore a sua autodeclaração. O recurso é analisado pela Comissão.

Tratando-se do SISU Inverno 2016-2, a Comissão de Autodeclaração explicitou os seguintes dados quantitativos.

Quadro 8 – Dados Quantitativos das Bancas

Nº Banca	Deferimento	Indeferimento	Total
1	79 (100%)	0 (0%)	79
2A	23 (57,5%)	17 (42,5%)	40
2B	19 (54,3%)	16 (45,7%)	35
2C	6 (35,3%)	11 (64,7%)	17
Sub-total	127 (74,27%)	44 (25,73%)	171 (100%)

Enfim, estes foram os primeiros dados quantitativos relacionados aos deferimentos e indeferimentos das duas bancadas (1, 2A, 2B e 2C) constituídas pela Comissão de Autodeclaração, conforme Portaria 856, no SISU INVERNO 2016-2, dias 4, 5 e 6 de julho último.

É perceptível que de cada quatro candidatos/as, três (74,27%) tiveram a sua vaga deferida pela Comissão. Sem falar que este processo ainda não está encerrado, pois todos/as indeferidos/as tiveram direito a Recurso junto a Coordenação de Registro Acadêmico/PRG, sendo que caberá novamente a avaliação por parte dessa Comissão. Nesse sentido, o percentual de deferimento poderá subir ainda mais.

No entendimento da CAPE/NUAAD, esses dados mostram a seriedade do trabalho realizado, com critérios teóricos e metodológicos, de sua parte sem perseguição e preconceito a absolutamente ninguém que concorreu a uma vaga em um curso de graduação da UFPel.

Considerações Finais

Pelo menos até o final de 2016, caberá à CAPE estabelecer as diretrizes gerais que regulamentarão as ações afirmativas na Universidade. A ideia básica é estruturar a Universidade para nos próximos anos ela aprimorar e se beneficiar da permanência dos estudantes de baixa renda, preto, pardos, indígenas e quilombolas em seus cursos e programas através de projetos específicos.

Não é de uma única vez que se constrói uma Universidade mais justa e igualitária. Na verdade, a cada projeto que instauramos e realizamos refinamos o referencial teórico e metodológico do mesmo em busca de uma universidade plural, ética e mais transparente em termos de seus procedimentos institucionais.

Inclusive, sabe-se que, por exemplo, o combate ao racismo entre docentes, técnicos, discentes e terceirizados na Universidade somente será eficaz a partir da elaboração, do incremento e da universalização das políticas de igualdade racial. A igualdade universal é uma meta a ser construída, e não um princípio vazio, romântico e oportuno. Nas palavras de Amauri Mendes Pereira, “A prática das cotas contribui para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário” (2013, p. 40).

O entendimento da CAPE/NUAAD é que os desafios para a UFPel nos próximos anos são os seguintes: aumento da institucionalização de seus procedimentos em torno das ações afirmativas; continuidade e aprimoramento do Processo Seletivo Específico para estudantes quilombolas e indígenas, considerando tanto o acesso como a permanência dos/as mesmos/as; continuidade e aperfeiçoamento da Comissão de Autodeclaração que homologa, junto a Coordenação de Registros Acadêmicos/PRG, a candidatura a uma vaga em um curso de graduação pelas Linhas L2 e L4; superação do humanismo racista e puramente formal entre todos os cidadãos que fazem parte da UFPel; por fim, estabelecimento da Ouvidoria como espaço de mediação dos conflitos em torno da discriminação racial.

No sentido contrário disso, aumentarão as falas e as queixas das coordenações de cursos, do corpo docente e técnico e dos demais discentes problematizando a eficácia dessa política pública baseada na Lei 12.711 e na Lei 9.394. Nas palavras de Michele Doebber, não se deve pensar a inclusão separada da exclusão:

“In/exclusão, então, é um conceito que utilizo para entender que as políticas inclusivas, tais como as ações afirmativas, operam com mecanismos de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão, tornando-se inseparáveis. Isso quer dizer que não há sujeitos que ocupam definitivas posições de inclusão, mas que estão incluídos em alguns processos e excluídos de outros” (2010, p. 4).