

Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Políticas y prácticas
de inclusión, democratización
e interculturalización

EDUNTREF

Educación Superior y Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes en América Latina



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



Secretaría de
Políticas Universitarias

CIEA
Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Políticas y prácticas de inclusión, democratización
e interculturalización

Directora Editorial
María Inés Linares

Coordinación Editorial
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres

Diagramación
Julieta Golluscio

Corrección
Diana Trujillo

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización / Daniel Mato... [et al.]; compilado por Daniel Mato. –1a ed. compendiada– Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017. 476 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-4151-18-6

1. Educación Superior. 2. Inclusión. 3. América Latina. I. Mato, Daniel II. Mato, Daniel , comp.

CDD 378.0098

© De las partes, 2017.

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

Primera edición septiembre de 2017.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

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

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por Aníbal Jozami	9
Presentación, por Daniel Mato	11
Sobre este libro, por Álvaro Guaymás, Beatriz Isabel Alor Rojas, Daniel Leónidas Loncón, Mayra Eliana Juárez y Nadia Ramirez Benites	15
AMÉRICA LATINA	
<i>Daniel Mato</i>	
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización	19
ARGENTINA	
<i>Teresa Artieda, Laura Rosso, Adriana Luján y Audencio Lecko Zamora</i>	
Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad	41
<i>María José Bournissent</i>	
La experiencia de interculturalidad e inclusión construida en la Universidad Nacional del Litoral en el marco del Programa de Derechos Humanos	57
<i>Paula Verónica Calapeña y Andrés Honeri</i>	
El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluado por sus protagonistas. Balance, propuestas y desafíos	71
<i>Anibal González, Martín González y Yamila Irupé Nuñez</i>	
<i>Jaguata pavê Nêmbó 'eapy</i> (Caminemos todos por la educación)	83
<i>Emilio Fernández</i>	
Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en la provincia de Formosa, Argentina	97
<i>Daniel Leónidas Loncón</i>	
Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la Patagonia Argentina	103
<i>Sonia Trigo</i>	
Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina: Nuevos desafíos	117
BRASIL	
<i>Antônio H. Aguilera Urquiza</i>	
Educação Intercultural e os Povos Indígenas: As fronteiras entre os saberes na Educação Superior em Mato Grosso do Sul, Brasil	129
<i>Genilson dos Santos de Jesus</i>	
O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da UFBA como política de permanência, espaço de afirmação cultural e protagonismo estudantil	145
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
Educação superior, povos indígenas e interculturalidade na Amazônia brasileira: o caso do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro	163
<i>André Lázaro e Carolina Castro</i>	
Ações afirmativas na Educação Superior no Brasil: desafios políticos	181

<i>Alexsandro Eleotério Pereira de Souza e Cássia Maria Carloto</i> Reivindicando uma identidade historicamente negada: as políticas de ação afirmativa e as implicações identitárias exigidas a seus beneficiários	199
<i>Rogério Reus Gonçalves da Rosa, Georgina Helena Lima Nunes e Roberta Bajadares Larré</i> As Ações Afirmativas na Universidade Federal de Pelotas: Políticas Públicas, Institucionalização e Democratização da Educação Superior	217
<i>Antonio Carlos Seizer da Silva e Adir Casaro Nascimento</i> Histórico da educação brasileira, povos indígenas e os desafios para a inserção dos indígenas e seus saberes na Educação Superior	237
<i>Maria Nilza da Silva</i> As Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: O caso da Universidade Estadual de Londrina	257
COLOMBIA	
<i>Elizabeth Castillo Guzmán</i> Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca	273
<i>Félix Suárez Reyes</i> Los procesos de formación y actualización de docentes en Etnoeducación Afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico	289
<i>Anny Ocoró Loango</i> Afrocolombianos y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali - Colombia (2004-2016)	307
COSTA RICA	
<i>Jenny Seas Tencio y Hannia Watson Soto</i> 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, Costa Rica	327
<i>Xinia Zúñiga Muñoz</i> La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED - Costa Rica	339
MÉXICO	
<i>José Del Val</i> Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México	359
<i>Alfonso Hernández Olvera</i> Entre el campo y la universidad. Programas de becas para jóvenes indígenas de Nivel Superior y Posgrado en México	381
<i>Shantal Meseguer</i> Interculturalización institucional en la Universidad Veracruzana	393
<i>David Navarrete G. y Yolanda Leyva B.</i> Experiencias académicas de estudiantes indígenas de posgrado. Miradas y reflexiones desde el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México)	413
NICARAGUA	
<i>Alta Hooker Blandford y Letisia Castillo Gómez</i> Políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión: el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan)	433
VENEZUELA	
<i>Esteban Emilio Mosonyi</i> La Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca: experiencias de un Rectorado	445
Sobre los autores	461

Palabras preliminares

Al acercarnos al centésimo aniversario de la Reforma Universitaria iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918, no podemos limitarnos al festejo y recordación de lo acaecido y su repercusión continental. Este aniversario plantea a las universidades los retos de analizar cuidadosamente cómo se formularon los enunciados reformistas y cómo actualizarlos para que contribuyan a avanzar en las transformaciones universitarias hoy necesarias.

Estos retos se pueden encarar desde diversas perspectivas, pero en estas breves líneas nos ceñiremos a dos: la vocación americana que se manifestaba y la necesidad de cambio de la estructura universitaria para responder a necesidades de nuevos sectores sociales.

En aquel período, que de alguna manera fue también el del surgimiento de las clases medias a partir del afianzamiento de los inmigrantes, comenzó a vivirse una nueva época de la conciencia americana, que recogía la influencia de grandes intelectuales con vocación continental desde Manuel Ugarte hasta Rubén Darío o José Enrique Rodó. Se abría así una nueva etapa en el inconcluso y siempre interrumpido camino hacia la integración de nuestros países.

La influencia de los universitarios de aquel momento permitió que en el continente se viviese un clima de acercamiento a partir de la identificación en los ideales de nuestros reformistas. Víctor Raúl Haya de la Torre llegó a decir al fundar su partido (Alianza Popular Revolucionaria Americana) que este era hijo de la Reforma de Córdoba y de la Revolución mexicana.

Con respecto a la segunda perspectiva mencionada, la de la apertura de la Universidad hacia las necesidades y propuestas de nuevos sectores sociales, esta se fue cumpliendo de formas diversas en diferentes países, siguiendo el derrotero de la mayor o menor vocación popular de los distintos gobiernos y en disímiles términos de tiempo.

¿Por qué destacar hoy estas dos perspectivas? Porque en el momento actual se vinculan significativamente entre sí, ya que el ámbito clave en el que se tiene que dar la ampliación de la misión universitaria es el de la incorporación de las necesidades y demandas de indígenas, afrodescendientes y minorías diversas, que es donde más deberes incum-

plidos quedan. Y esta tarea está indisolublemente unida a la necesidad de reforzar los lazos de acercamiento y trabajo en conjunto entre las universidades de nuestro continente y al reconocimiento de nuestras identidades comunes.

La universidad que presido se esfuerza por incrementar su actuación en este sentido y la incorporación del doctor Daniel Mato hace ya varios años fue una iniciativa en esta dirección. A lo largo de esos años, su trabajo contribuyó a identificar y dar mayor visibilidad a numerosas experiencias existentes en este campo en varios países latinoamericanos, así como a estimular el desarrollo de relaciones de colaboración entre ellas. Esto se ha expresado en la realización de encuentros y publicaciones de altísimo valor y en la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), que actualmente reúne a cincuenta universidades de nueve países latinoamericanos.

Este nuevo libro, cuya difusión coincidirá con el aniversario reformista y la realización de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior a realizarse en Córdoba en 2018, nos enorgullece en tanto nos sigue ubicando en el camino que consideramos es el correcto si deseamos hacer realidad los ideales de integración cultural americana en el respeto y la inclusión de la diversidad.

Mis sinceras felicitaciones a los autores de este libro. También mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que colaboran en este proyecto, especialmente a la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, que se ha asociado a esta iniciativa editorial, sumando su esfuerzo al del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que ha venido apoyando este proyecto desde su inicio, y a los del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y el Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, que han contribuido a la realización del coloquio realizado en agosto de 2016 que sirvió para presentar y discutir las primeras versiones de los capítulos reunidos en este libro.

Aníbal Jozami
Rector UNTREF

Presentación

Este libro ofrece un panorama del campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con especial atención a los logros, problemas y desafíos de experiencias de inclusión, democratización, interculturización y descolonización. Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados que, según los casos, están dedicados a analizar las experiencias de algunas universidades creadas y gestionadas por referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de universidades interculturales creadas por los Estados, las de programas, proyectos y unidades académicas de universidades convencionales que desarrollan actividades en colaboración con dichos pueblos, y la de una fundación que trabaja a escala internacional. Estos capítulos analizan experiencias actualmente en desarrollo en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua y Venezuela y se complementan con un estudio de alcance latinoamericano.

Los veintisiete capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por cuarenta y un colaboradores que forman parte de universidades indígenas, interculturales o convencionales de siete países latinoamericanos. Algunos de ellos forman parte de los equipos que han creado y gestionan universidades indígenas e interculturales; otros forman parte de equipos de universidades interculturales y convencionales que trabajan en colaboración con comunidades y organizaciones de dichos pueblos; en tanto otros son estudiantes y egresados recientes que conocen estas experiencias “desde adentro”. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Estos capítulos son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas en el 3^{er} Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión”, realizado los días 3 y 4 de agosto de 2016 en la ciudad de Buenos Aires. Este doble evento fue organizado por el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa Esial) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en colaboración con el Programa de Estudios Pos-

doctorales (PEP) y la Secretaría de Investigación y Desarrollo (SID), de esta misma universidad.

Este 3^{er} Coloquio contó con la participación de 35 expositores de 28 Universidades de 7 países latinoamericanos. Diez de estas presentaciones estuvieron a cargo de las autoras y autores de ponencias que fueron seleccionadas mediante un concurso internacional, las restantes fueron realizadas por representantes de algunas de las 40 universidades y otras instituciones y organismos de Educación Superior que conforman la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red Esial). Esta red es un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de colaboración entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Esto incluye tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas como a universidades u otras IES interculturales o comunitarias como a universidades u otros tipos de IES “convencionales”, sus facultades, centros, institutos, programas u otras unidades particulares. Adicionalmente, la Red Esial también está abierta a la participación de organismos gubernamentales e intergubernamentales con experiencia en la materia.

Como resultado de este 3^{er} Coloquio, Untref publicó dos videos, uno de ellos presentando fragmentos de las ponencias presentadas y el otro, algunas propuestas emanadas de él. Estas propuestas recogen las recomendaciones en la materia contenidas tanto en los acápite C3 y D4 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en junio de 2008, como en la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, respaldada por la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), sus Parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación y demás Legisladores reunidos en la ciudad de Panamá durante los días 21 y 22 de junio de 2012. A su vez, estas propuestas procuran estimular los debates sobre el tema en vista a la realización de la próxima Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en junio de 2018.

Es un placer destacar que el desarrollo del mencionado coloquio y taller, así como la publicación de este libro, han sido posibles gracias al

compromiso y dedicación de las autoras y autores de los textos y a la colaboración del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc). Su realización fue posible también gracias a fondos obtenidos mediante concursos abiertos por dos organismos estatales de Argentina, el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la IX Convocatoria del Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Desde luego, la realización de este coloquio y taller y la publicación de este libro han sido posibles especialmente por el marco institucional propicio y estimulante que ofrece la Untref, lo que también ha hecho posible el sostenimiento del Programa Esial y de la Red Esial, además de la realización de los coloquios anteriores, con la producción de los respectivos videos y libros resultantes. Adicionalmente, deseo reconocer y agradecer el diligente apoyo brindado por todas las autoridades y un buen número de generosos compañeros de labores de Untref, y muy especialmente el del doctor Pablo Jacovkis, secretario de Investigación y Desarrollo; del Equipo de Comunicación de Untref Media; del Área de Eventos de Untref; de Lorena Di Vico (Coordinadora Área de Eventos); de María Berraondo (de Rectorado); de Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta) y de Claudia Massuh (CIEA) como miembros del Comité Organizador, junto con Beatriz González Selmi (CIEA), quien no solo coordinó dicho Comité sino que desde los inicios del Programa contribuye creativa y generosamente a su desarrollo. Adicionalmente, deseo agradecer también el compromiso de los miembros del Jurado Internacional que cumplió con la delicada tarea de evaluar las ochenta ponencias recibidas en respuesta a la Convocatoria realizada para el Coloquio, de entre las cuales debió seleccionar solo diez: se trata de los colegas Adir Casaro de Nascimento (Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil), Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana, México), Jesiel Oliveira Filho (Universidad Federal de Bahia, Brasil), José del Val (Universidad Nacional Autónoma de México), Juan Carlos Gimeno (Universidad Autónoma de Madrid), María Eugenia Choque Quispe (Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, Bolivia, y Foro Permanente de Asuntos Indígenas de Naciones Unidas) y Mónica Montenegro (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Jujuy, Argentina). Finalmente, deseo reconocer la valiosa y comprometida colaboración de un grupo de jóvenes profesionales indígenas y afrodescendientes que desde el 2° Coloquio Internacional han venido contribuyendo de diversas formas con el Programa

Esial, conjuntamente con quienes en noviembre de 2015 realizamos un coloquio de alcance solo nacional, que en este 3^{er} Coloquio Internacional tomaron la responsabilidad de moderar los paneles y actuar como comentaristas de las ponencias y que además han contribuido con un breve texto conjunto que forma parte de este volumen. Se trata de Álvaro Guaymás, Beatriz Alor Rojas, Daniel Loncón, Mayra Juárez y Nadia Ramírez Benites. Como coordinador del coloquio y de este libro deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones antes mencionadas.

Daniel Mato

Investigador Principal Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET
Director Adjunto Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados - CIEA
Universidad Nacional Tres de Febrero - UNTREF

Sobre este libro

El contexto latinoamericano actual presenta un particular desafío para la continuidad, el desarrollo y el crecimiento de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior.

El fortalecimiento democrático de la última década en la mayoría de los países de América Latina, caracterizado por políticas públicas de carácter redistributivo, por un lado, y la consolidación de bloques regionales como el Mercado Común del Sur (Mercosur) y la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), por otro, se enfrenta actualmente a un avance del mercado y de políticas de carácter neoliberal.

Las instituciones de Educación Superior no permanecen ajenas a este nuevo panorama y entre las principales dificultades se observan las relacionadas con lo presupuestario, que impactan significativamente en el desarrollo, el fortalecimiento y la creación de espacios para el intercambio entre pares, el cuestionamiento de saberes y las discusiones por la identidad cultural, referida a los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En este contexto, la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), en tanto espacio de cooperación interinstitucional, adquiere una singular relevancia, dado que permite el intercambio de experiencias y el desarrollo de relaciones de colaboración, atendiendo a las particularidades de las diversas iniciativas y acciones afirmativas que los actores llevan a cabo en las instituciones de Educación Superior de sus respectivos países.

Este libro presenta trabajos de jóvenes universitarios indígenas y afrodescendientes, así como de docentes e investigadores de 25 universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua y Venezuela, que constituyen versiones ampliadas de las presentaciones realizadas en el 3^{er} Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, realizado en el mes de agosto de 2016 en Buenos Aires.

Las producciones que este libro compila ofrecen un panorama pormenorizado de las experiencias en políticas interculturales universitarias en dichos países y los debates en torno al acceso y la trayectoria de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en las universidades.

En estos trabajos se ponen en debate diversas problemáticas que atañen al desarrollo de dichas políticas inclusivas en las instituciones de nivel superior. Entre ellas se puede mencionar la relación entre saberes académicos y ancestrales y las disputas que puede suscitar este diálogo intercultural, la cuestión del acceso y permanencia de los estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre otras cuestiones.

También se plantea la necesidad de descolonizar los conocimientos disciplinares a través de una revisión metodológica y epistemológica en los currículos y planes de estudio. Estos planteamientos ponen en discusión los alcances y límites de la política educativa superior actual, la cual reconoce, dentro de sus políticas inclusivas, la diversidad cultural pero limita el ejercicio de prácticas interculturales dentro de las instituciones.

Como jóvenes profesionales indígenas, consideramos necesario el fortalecimiento de diálogos interculturales en las universidades y el afianzamiento de acciones afirmativas que promuevan la incorporación de jóvenes indígenas y afrodescendientes al sistema universitario. En ese sentido, la existencia de políticas interculturales implica un paso hacia la democratización del conocimiento, pero también nos recuerda que las desigualdades existen y se mantienen. Por ello, consideramos importante no circunscribir la temática de la interculturalidad solo a la esfera educativa, sino pensarla desde una perspectiva integral que considere otros aspectos como el acceso a la vivienda, la salud, el empleo, la justicia y, fundamentalmente, el territorio.

De la misma manera, destacamos la importancia del fortalecimiento de espacios, como la Red Esial, que contribuyen al intercambio de experiencias y saberes, consolidando procesos de análisis, reflexión y acción colaborativa de universidades e instituciones de nivel superior que dan cuenta de la importancia de la instalación de la temática de la interculturalidad en la agenda educativa de los estados latinoamericanos.

Finalmente, observamos con mucho entusiasmo que los trabajos aquí presentados reflejan el compromiso ético, político e ideológico de los actores con la realidad territorial de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en el convencimiento de que la tarea intelectual debe acompañar, con compromiso, los procesos desarrollados por nuestros pueblos.

*Álvaro Guaymás, Beatriz Isabel Alor Rojas, Daniel Leónidas Loncón,
Mayra Eliana Juárez y Nadia Ramirez Benites*

Moderadores y comentaristas de los paneles del 3º Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

AMÉRICA LATINA

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización¹

Daniel Mato

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de estas sociedades. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que a la vez comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo social y ambientalmente sostenible de cada una de estas sociedades en su conjunto. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes. Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver estas inequidades y problemas, pero, en la mayoría de los casos, están muy lejos de hacerlo. Esto se debe —en buena medida— a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades y funcionarios resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

¹ Este texto retoma, actualiza y desarrolla ideas previamente expuestas en algunas publicaciones anteriores producto de esta misma línea de investigación, especialmente en mis capítulos incluidos en los libros D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2012; D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015; y D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelecciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.

Desde la década de 1990, en varios países de América Latina han venido desarrollándose algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por, para y con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos; otras, por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, por agencias gubernamentales e intergubernamentales o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.² También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados.

Más recientemente también han venido dándose procesos de interculturalización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturalización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas; y también en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturalización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto. Además, se ha incrementado el número de universidades e IES convencionales que comienzan a poner en práctica algunos mecanismos para avanzar en estas transformaciones. Adicionalmente, cabe señalar que se han alcanzado algunos importantes acuerdos de alcance latinoamericano sobre el tema. Entre los más destacados cabe mencionar dos declaraciones de importancia, la “Declaración Final” de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, y la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), en la Ciudad de Panamá en junio de 2012.³

² Como hemos venido haciendo desde 2005 en todas las publicaciones resultantes de esta línea de investigación, en este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, se denominan “interculturales” “indígenas”, “propias” y/o “de afrodescendientes”.

³ Ver: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> y <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturalización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturalizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades.

Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y las prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas. Por el contrario, como se ha documentado en innumerables estudios, desde los procesos independentistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciéndolo de diversas maneras, entre otras, mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que, en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES —que, suele creerse, constituirían faros del saber— son parte del problema y no de la solución. Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista que constituyen pervivencias coloniales puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor y las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región establecen derechos colectivos para es-

tos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos que, en la práctica, no se cumplen, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente.⁴

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general y, particularmente, a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y en ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

En sucesivas secciones, este capítulo ofrece algunas referencias históricas, demográficas y normativas; un panorama sintético de los diferentes tipos de experiencias actualmente en desarrollo en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes; un breve análisis acerca de la relevancia de algunas diferencias entre las visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro propias de la mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes y las encarnadas por los Estados nacionales; y culmina ofreciendo algunas reflexiones acerca de los desafíos que se presentan para lograr democratizar, interculturalizar y descolonizar las universidades y otros tipos de IES.

1. Algunas referencias históricas, demográficas y normativas

Para comprender las relaciones actuales entre universidades (y otros tipos de IES), Estados y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina es indispensable recordar algunos factores históricos especialmente significativos para el tema que nos ocupa, debido a que han tenido consecuencias que, bajo formas renovadas, de diversos modos continúan afectando estas relaciones.

Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y colonización europea, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo. Como parte de esos procesos, los pueblos indígenas americanos y, posteriormente, también los inmensos contingentes de personas africanas traídas a América de manera forzada en condiciones de esclavitud vivieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y se los forzó a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuanto menos su uso en

⁴ Daniel Mato (coord.), ob. cit., 2012.

espacios públicos y, especialmente, en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de brujería. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, que, como mínimo de maneras encubiertas, continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus cosmovisiones, idiomas, conocimientos y valores. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica contemporánea es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la escuela y en las universidades y otras IES convencionales contemporáneas. Otro aspecto importante es que tampoco han culminado el despojo de territorios ni el racismo ni las prácticas genocidas ni la imposición de un cierto modelo de desarrollo ni la destrucción ambiental de los ya reducidos territorios en los cuales parte de estos pueblos actualmente hacen sus vidas. Debido a la pervivencia y a las renovadas formas de estos problemas, todos estos asuntos son elementos salientes en las relaciones entre pueblos indígenas y afrodescendientes, Estados y universidades y otros tipos de IES convencionales; inciden en el tratamiento que los Estados dan a las demandas y propuestas de comunidades y organizaciones de estos pueblos en materia educativa (no solo de nivel superior, sino de todos los niveles), así como en la desconfianza que estos pueblos frecuentemente sienten respecto de las iniciativas de los Estados y sus agencias y, como parte de esto, también de las instituciones educativas de todos los niveles, incluyendo universidades y otros tipos de IES.

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario tener presentes algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región. Es importante destacar que, más allá de su distribución en diversos países, la población indígena en América Latina comprende 42 millones de personas y la afrodescendiente 123 millones que de manera conjunta representan más del 28 % de la población total de la región. Debe advertirse que tanto estos totales como las cifras por país referidas en el cuadro siguiente deben considerarse mínimos, pues se trata de datos oficiales, los cuales en muchos casos han sido cuestionados por las organizaciones de estos pueblos.

Población indígena y afrodescendiente en América Latina

País	Censo más reciente disponible	Población total (redondeada)	Población indígena (redondeada) ^a	% de población indígena respecto del total nacional (redondeado) ^b	Población afrodescendiente (redondeada)	% de población afrodescendiente respecto del total nacional (redondeado)
Total América Latina^f	---	584 millones	42 millones (subestimada)	7,2 % (subestimada)	123 millones (subestimada)	21 % (subestimada)
México	2010	116	17	15 %	No info	No info
Perú	2007	29	7,5	26 %	No info	No info
Guatemala	2002	14	6	41 %	0,005	0,4 %
Bolivia ^c	2012	10	4	41 %	0,016	0,16 %
Colombia	2005	46	1,5	3 %	4,3	10 %
Ecuador	2010	15	1	7 %	1	7,2 %
Argentina ^d	2010	41	1	2,5 %	0,15	0,3 %
Brasil	2010	198	0,8	0,5 %	97	51 %
Venezuela	2011	29	0,7	3 %	15,5	53 %
Chile	2002	17	0,8	4,5 %	No info	No info
Honduras	2001	7,5	0,6	7 %	0,06	1 %
Panamá	2010	3,5	0,4	12 %	0,3	9 %
Nicaragua ^e	2005	6	0,35	6,0 %	0,02	0,5 %
Paraguay	2012	6	0,1	1,7 %	0,01	0,15 %
Costa Rica	2011	4,5	0,1	2,5 %	0,3	8 %
El Salvador	2007	6	0,01	0,2 %	0,07	0,1 %
Cuba	2010	11	No info	No info	4	36 %
Haití	2010	10	No info	No info	No info	No info
República Dominicana	2010	10	No info	No info	No info	No info
Uruguay	2010	3	No info	No info	0,26	7,7 %

Fuentes: Totales nacionales: Celade. Revisión 2015. Datos de poblaciones afrodescendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf. Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015*⁵.

⁵ a En el caso de los países sin datos censales disponibles para el final de la década, la población indígena se calculó aplicando el porcentaje del último censo a la proyección de la población nacional para el año 2010.

b La población indígena se calculó utilizando la “autoidentificación” en todos los censos, con la salvedad de Perú, que solo incluye “lengua materna” como medio de identificación. En este caso, la población indígena se calculó mediante la identificación como “indígena” de todos los miembros de los hogares en los que el jefe de hogar habla un idioma indígena.

c En Bolivia, solo se preguntó a los encuestados de 15 o más años si se autoidentificaban como indígenas, por lo tanto, en el cálculo incluido en el cuadro se extrapola el porcentaje de población indígena incluido en el segmento “15 o más años” al segmento de menores de 15 años.

d Incluye a las personas que se autoidentifican como miembros de un grupo indígena o como descendientes de indígenas.

e En Nicaragua, la autoidentificación incluye a los pueblos indígenas, creoles y mestizos. Estas dos últimas categorías no se incluyeron en las estimaciones para ser consistentes con el resto del informe, aunque generalmente se consignan como población indígena en los datos oficiales del país.

f La estimación regional se elaboró como un promedio ponderado, utilizando la población de cada país como referencia.

Como parte de este breve repaso sobre aspectos de contexto, es importante señalar que en la actualidad las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado un instrumento internacional de gran importancia en la materia, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en muchos detalles, pero, como mínimo, cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art. 26), es decir, también de educación superior. Además, en particular, el artículo 27 establece:

[Los programas de educación destinados a estos pueblos deben] *responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar; [... Y finalmente estipula que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.* (Disponible en línea: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>> Fecha de consulta: 12/06/2014).

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones en la materia que nos ocupa. Tam-

bién lo hacen la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (2001); la Convención de la Unesco sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Sin embargo, un estudio realizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) permitió constatar que, en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio N° 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los países que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. Lo establecido en estas normas jurídicas se expresa muy parcial y sesgadamente en las políticas públicas y menos aún en las prácticas institucionales concretas; y en la mayoría de los casos tampoco lo hacen en las políticas y prácticas de las universidades y otras IES “convencionales”.⁶

En el marco de esas historias largas, del desarrollo de ciertos factores internacionales y de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, de diversos actores sociales no-indígenas, especialmente en las últimas dos décadas, algunas organizaciones indígenas y afrodescendientes han creado programas, universidades y otras IES, propias o mediante alianzas con universidades y otras IES convencionales. En tanto, algunos Estados, universidades y otras IES convencionales, organizaciones no-gubernamentales, fundaciones y agencias de cooperación internacional han creado otras, y también han establecido algunas políticas y programas especiales. Todo esto ha dado lugar a un panorama bastante diverso de experiencias de colaboración en materia de educación superior entre pueblos indígenas y afrodescendientes, universidades y otras IES, y otros actores.

2. Panorama sintético de tipos de experiencias

Una característica saliente del tema que nos ocupa es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos

⁶ D. Mato (coord.), ob. cit., 2012.

principales de modalidades institucionales. A continuación se presentan esquemáticamente esos diferentes tipos; por limitaciones de extensión no se refieren ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en publicaciones anteriores de esta misma línea de investigación.⁷ En cambio, para cada uno de los tipos presentados se señalan algunos aspectos característicos.

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

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas y otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la fuga de cerebros desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su occidentalización, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo, combinan cupos con becas y con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas.

⁷ Ver D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2008; D. Mato, (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; D. Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; D. Mato (coord.), ob. cit., 2016.

2.2. Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidades u otras IES “convencionales” creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes

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

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

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

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por

incluir la participación de docentes provenientes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

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

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

2.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

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

2.5. Universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de

producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y sus continuidades, observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes. Lo cual de ningún modo puede considerarse “natural”, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes.

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

En las ya mencionadas publicaciones anteriores se documentan las experiencias de varias universidades de cada uno de estos subtipos. Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en dichas publicaciones. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones o intelectuales de pueblos indígenas o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de algunos de esos pueblos y también de la tradición occidental moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos “culturas” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional”

y la “indígena” y, en unos pocos casos, de la “afrodescendiente”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de estas últimas, en la práctica suelen presentarlas como si fueran homogéneas.

3. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías, diferentes proyectos de futuro

En la actualidad, son extremadamente escasas las comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —independientemente de sus deseos— históricamente han venido a formar parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos o, cuanto menos, de ya muchas décadas. Por esto, no resulta realista pensar en culturas ancestrales “puras” ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas. La experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de “mestizajes” o “hibridaciones” culturales son lo más frecuente, a tal punto que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas han creado “universidades”—es decir, se apropian de este término y concepto— así las llamen “propias” o “indígenas”. Otro tanto cabe decir de otros tipos de IES creadas por organizaciones e intelectuales afrodescendientes o de su participación en la creación de universidades comunitarias interculturales. Además de ello, numerosos intelectuales y dirigentes de unos y otros pueblos han venido planteando significativas disputas respecto del sentido y orientación de las prácticas de universidades y otras IES convencionales, en tanto otros reclaman derechos de acceso y apoyo para asegurar la formación de estudiantes de sus pueblos en universidades convencionales.

No obstante, reconocer la existencia e importancia de estos procesos de interculturalización (es decir, de diversas formas de apropiaciones y combinaciones de elementos propios de las culturas que los actores involucrados consideran diferentes entre sí) no necesariamente implica la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cuestión. El desarrollo de estos procesos sociales de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico no ha anulado la vigencia de diferencias entre lo que suele llamarse la “ciencia moderna” (en tanto modo de producción de conocimientos) y los modos de producción de conocimiento propios de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos. Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo de las llamadas “sociedades occidentales modernas” y de los

pueblos en cuestión. En este sentido, aun cuando, como sostenía anteriormente, en la actualidad no cabe pensar en mundos culturales “puros”, aislados unos de otros y excluyentemente enfrentados, es posible observar la existencia de oposiciones y conflictos entre estas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo y los modos de producción de conocimientos y de la vida cotidiana y su reproductibilidad que les son propios. En este marco, es necesario no perder de vista que la visión de mundo “occidental moderna” está marcada por la dicotomía entre “humanidad” y “naturaleza”, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Pero las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimiento, sino que se expresan también en las prácticas asociadas a cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión “occidental” se desarrolla y utiliza la idea de “recursos naturales”, a los cuales hay que “explotar” para lograr el “progreso”, el “desarrollo”, y/o el “bienestar”, entendido este último, más frecuentemente que no, como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así, aun cuando, recientemente, hayamos “descubierto” que el acceso y disfrute de “la naturaleza” también es parte de nuestra “calidad de vida” y una “meta” de “desarrollo humano”, así como que el desarrollo debe ser “sostenible”. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales que en líneas generales comparten los pueblos indígenas y afrodescendientes no se plantea tal oposición, en estas la Madre Tierra no es vista como fuente de recursos y, por tanto, no se plantea explotarla sino respetarla.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas formas de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Si se comprenden estas diferencias, no es posible ignorar o desvalorizar las diversas culturas indígenas y afrolatinoamericanas (por lo demás, muy diversas entre sí), como tampoco idealizarlas o “romantizarlas”. Por el contrario, se trata de comprender y valorar las diferencias. Pero, aceptado esto, se plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica propuestas como las de universidades indígenas y/o interculturales. Esto, de partida, hace necesario plantearse la necesidad de desarrollar formas de *colaboración intercultural*, es decir, de partir del reconocimiento y valoración de las diferencias para la producción de

conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre las sociedades pluriculturales contemporáneas es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Pero el desarrollo de formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos no es una panacea ni está exento de problemas, conflictos y desafíos. Tal vez los primeros que se presentan son los usos imprecisos de esta idea, que suelen estar asociados a los usos igualmente problemáticos de la idea de interculturalidad, categoría sobre la cual no es posible abundar en este texto, pero que hemos tratado en publicaciones anteriores.⁸

Los asociados a la producción de conocimientos no son los únicos problemas y desafíos que de partida cabe esperar en las experiencias propias de las universidades indígenas e interculturales; otros, igualmente importantes están asociados a las diferencias entre los modos de aprendizaje. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en y por la práctica tiene una importancia fundamental para la transmisión, reproducción, recreación y generación de innovaciones (autónomas o por apropiaciones de elementos de otras culturas) de todos estos elementos que suelen llamarse “tradicionales”. En realidad, este tipo de modo de aprendizaje también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental moderna pero, independientemente del juicio que nos merezca, en esta, y particularmente en la educación superior, se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que por lo general están separados de los espacios de práctica. El caso es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas y afrodescendientes no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse “tradición oral”. No obstante, hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de esta categoría, como también con la de “oralidad”, porque ellas suelen sesgar la comprensión de los procesos sociales que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales así como de otros conocimientos de “tradición oral” no se limita a prácticas de habla (como el significante “oral” sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza o la navegación. No son

⁸ Ver: D. Mato (coord.), ob. cit., 2016.

solo asuntos de palabras y no pueden realizarse en aulas. Esto resulta obvio, pero las categorías “oralidad” y “tradición oral” en buena medida lo ocultan y, frecuentemente, se olvida que ellas son categorías académicas, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos “otros” modos de vida. Por ello, no es mucho lo que cabe esperar que se adelante al invitar sabios o sabias de las comunidades a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conocimiento indiquen, como se hace en algunas universidades indígenas e interculturales, así como, más excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades “convencionales”.⁹

4. Democratizar, interculturalizar y descolonizar la educación superior

Frecuentemente, las ideas y políticas llamadas de “Democratización de la Educación Superior” se asocian a interpretaciones de la idea de “inclusión social” que no solo resultan de carácter etnocéntrico y monocultural, sino que además son reductoramente entendidas en términos cuantitativos. Especialmente desde la gestión pública y los debates políticos, el asunto suele manejarse a través de referencias a estadísticas de gasto público e indicadores de matrícula y graduación. Si bien no faltan referencias a asuntos de pertinencia social, estas suelen ser bastante retóricas, pues no resulta sencillo expresarlas a través de indicadores apropiados al lenguaje de la gestión pública y el debate político. Aunque resulte sorprendente, en este contexto —y pese a las mencionadas reformas constitucionales y universitarias— las ideas de “calidad” frecuentemente responden a representaciones transnacionalizadas de una suerte de “excelencia académica” imaginariamente desterritorializada, con escasa referencia al carácter socialmente heterogéneo y culturalmente diverso de las también diversas sociedades latinoamericanas.

En este marco, las políticas de “democratización de la educación superior” rara vez incorporan las demandas y propuestas que al respecto han venido formulando las organizaciones indígenas y afrodescendientes. Más aún, ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o bien solo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas. Como mucho, conducen a establecer programas de cupos y/o de becas para asegurar la “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes en universidades “convencionales”, en las cuales sus lenguas, conocimientos, propuestas y visiones de mundo

⁹ Ver: María Eugenia Choque, “La Educación como eje potencial de los Derechos Colectivos”, en: D. Mato (coord.), 2016, ob. cit.

no forman parte del currículo. Más excepcionalmente, contribuyen a la creación de programas especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos, que suelen calificarse de “interculturales”. Pero continúa ignorándose que, en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para construir sociedades socialmente sostenibles, así como para conocernos y valorarnos apropiadamente en tanto colectivos sociales y para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen. Esto no se resuelve organizando talleres o cursos especiales, ni organizando eventos que acaban *folclorizando* a esos pueblos, ni consolándose pensando que quienes se interesen por estos temas pueden estudiar antropología, sin apreciar la importancia que estos tienen para la formación profesional en campos como medicina, farmacia, derecho, agronomía, ciencias ambientales, economía y ciencias políticas, entre otras. Es necesario *interculturalizar toda la educación superior*, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y, muy especialmente, las formas de relacionarse con el resto de la sociedad.

Es posible que esto parezca utópico a algunos lectores, pero no lo es. Actualmente existen más de un centenar de experiencias en curso en una docena de países latinoamericanos que demuestran de diversas maneras que es posible avanzar hacia *interculturalizar toda la educación superior*, como se ha referido en páginas anteriores con base en investigaciones que desde 2007 hemos venido realizando de manera colaborativa más de un centenar de colegas, articulados a partir de dos significativas iniciativas de colaboración interinstitucional en la materia. La primera de ellas ha sido el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que entre 2007 y 2011 contó con la colaboración de unos setenta colegas que elaboraron estudios sobre aproximadamente sesenta experiencias en la materia y los contextos sociales, institucionales y normativos, en once países latinoamericanos.¹⁰ La segunda de estas iniciativas es la que desde 2014 hemos venido desarrollando en el

¹⁰ Los resultados de estas investigaciones fueron dados a conocer mediante la publicación de cuatro libros que ofrecen un panorama abarcador y relativamente detallado de este campo de experiencias en América Latina: D. Mato (coord.), ob. cit., 2008; D. Mato (coord.), ob. cit., 2009; D. Mato (coord.), ob. cit., 2009 y D. Mato (coord.), ob. cit., 2012. Estos libros pueden ser descargados gratuitamente del sitio del Iesalc en Internet: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es.

marco de la “Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Red Esial), impulsada desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero. El trabajo colaborativo desarrollado en el marco de esta red ha facilitado intercambios entre más de ochenta colegas que han realizado presentaciones en tres coloquios internacionales, que continúan colaborando de diversas formas y que han dado lugar a la publicación de este volumen y anteriormente de otros dos, contentivos de más de sesenta estudios sobre experiencias en este campo.¹¹ Debe destacarse que todos los textos publicados en estos libros documentan y analizan experiencias concretas, que los autores de todos ellos son colegas directamente involucrados en el desarrollo de experiencias en este campo y que buena parte de ellos son calificados profesionales indígenas y afrodescendientes.

Además, como también se ha señalado anteriormente en este mismo texto, en la última década se han consensuado algunos acuerdos internacionales de alcance regional que permiten pensar que se continuará avanzando, como por ejemplo la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008 (CRES-2008), de la que participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional: directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en educación superior. En efecto, el acápite C3 de dicha Declaración estipula que “el reto *no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural*” (énfasis añadido, D.M.). Ese mismo acápite también establece la necesidad de “incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Adicionalmente, el acápite D-4 de la misma declaración enfatiza que “la Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.¹²

No obstante, debe destacarse que los escenarios en que deberían consolidarse y profundizarse esos avances son complejos y están marcados

¹¹ D. Mato (coord.), ob. cit., 2015; y D. Mato (coord.), ob. cit., 2016. Estos libros pueden ser descargados gratuitamente del sitio del Iesalc en Internet: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>.

¹² Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf> Fecha de consulta: 09-12-16).

por la vigencia de representaciones y actitudes racistas y, así, de tensiones y conflictos de larga data, como ya se comentó anteriormente en este mismo texto. Para mayor complejidad, estas marcas coloniales también afectan de diversas formas la construcción de las subjetividades de todos los sectores de las sociedades contemporáneas y, por consiguiente, también los proyectos y experiencias de democratización, interculturalización y descolonización de universidades y otros tipos de IES.

El reconocimiento de la importancia de estas fuerzas históricas en las características de las sociedades contemporáneas y en las bases institucionales y epistemológicas de las universidades y otras IES hace necesario plantearse su descolonización e interculturalización, lo cual necesariamente implica la de las disciplinas académicas y, con ella, de nuestra propia formación, como también de nuestras propias subjetividades. Esto no se logra elaborando formulaciones teóricas meramente críticas, ni repitiendo términos de moda, sin reparar en la densidad histórica y las complejas mallas de relaciones en que se asientan los procesos sociales cuyos efectos criticamos y pretendemos transformar.

Para lograr democratizar, interculturalizar y descolonizar las universidades no es suficiente con investigar, escribir, publicar y dar clases. Además, y muy importante, es necesario trabajar proactivamente en la construcción de relaciones sostenibles de colaboración. La densidad histórica y las complejas mallas que sostienen los problemas que nos proponemos superar demandan, desde luego, la construcción de relaciones sostenibles de colaboración con comunidades, organizaciones, dirigentes e intelectuales indígenas y afrodescendientes, pero también con otros actores sociales, muy especialmente con diversos sectores al interior de universidades y otras IES. Las experiencias de quienes desde hace tiempo venimos trabajando en este campo, como los estudios realizados sobre el tema, indican que con frecuencia las mayores dificultades de comunicación y colaboración para avanzar en estos procesos las encontramos al interior de universidades y otras IES. Pero también indican que es allí donde hemos logrado construir los acuerdos y alianzas que desde hace ya dos décadas vienen haciendo posible avanzar en este campo. Por esto, es importante estudiar cuidadosamente las dinámicas institucionales y trabajar sistemáticamente para lograr mostrar de maneras constructivas las serias limitaciones monoculturales de nuestras universidades, sus consecuencias epistemológicas y cómo afectan tanto la calidad de la formación que en ellas se ofrece como su capacidad de contribuir al mejoramiento de las sociedades de las que forman parte.

Referencias¹³

- CHOQUE, María Eugenia, “La Educación como eje potencial de los Derechos Colectivos”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.
- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (ISBN 978-980-7175-00-5). Total 380 págs. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2008.
- ..., *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009a.
- ..., *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009b.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2012.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias* (ISBN: 978-987-1889-57-0), Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.

¹³ El análisis y las argumentaciones ofrecidas en este texto se basan en los estudios realizados en colaboración con más de un centenar de colegas en el marco de las dos iniciativas interinstitucionales antes mencionadas: el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) y la “Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Red Esial), impulsada desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Como resultado de estas iniciativas se han publicado los seis libros colectivos referidos anteriormente en este texto, así como el volumen del que el presente texto forma parte. Por esto, para evitar listar uno por uno los más de ochenta capítulos contenidos en los seis libros ya publicados se opta por referir únicamente los volúmenes colectivos.

ARGENTINA

Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad

Teresa Artieda, Laura Rosso, Adriana Luján y Audencio Lecko Zamora

En un trabajo anterior hemos realizado una descripción general del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) que tiene lugar en la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) de Argentina, tomando en cuenta algunos de sus rasgos principales.¹ En este capítulo nos interesa avanzar en la descripción y el análisis de dos aspectos centrales: el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas y las acciones implementadas recientemente en torno a desarrollar procesos de interculturalidad en la universidad.

En primer término, hacemos una presentación somera del contexto étnico-político en el cual surge el PPI y de datos estadísticos sobre la inclusión de los indígenas en el sistema educativo provincial. Posteriormente, realizamos una breve caracterización del Programa. A continuación, nos extendemos en los temas propuestos. En lo relativo al ingreso y la permanencia, caracterizamos el total de becarios según pueblo y lugar de procedencia, género y carrera que cursan; tratamos el tema según las visiones de los estudiantes y de los miembros del PPI y exponemos acciones emprendidas tendientes a apoyar la permanencia y logros recientes. En lo atinente a procesos de interculturalidad, narramos las acciones implementadas y reflexionamos sobre los sentidos implicados en la participación de integrantes de la Comisión Asesora en el diseño y el desarrollo de estas. Cerramos el capítulo dejando planteadas propuestas y desafíos con vistas a garantizar el ingreso, la permanencia y la graduación de indígenas, y el desarrollo de procesos de interculturalidad en las universidades.

¹ Laura Rosso, Teresa Artieda & Adriana Luján, “Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad” en Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, pp. 371-387. 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 para concretar la participación en la gestión y la extensión así como sus límites; y deliberamos acerca de los vínculos establecidos con organismos estatales y ONG de incidencia en el campo indígena provincial.

El escenario chaqueño

En publicaciones anteriores hemos dado cuenta de un escenario provincial en el que tienen lugar procesos específicos de emergencia étnica. Describimos procesos disruptivos que desde 2006 reconfiguraron el campo étnico-político y las relaciones entre indígenas y Estado, caracterizados por una mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de las áreas de salud, justicia, vivienda y educación.² Asimismo, hemos destacado que la participación de los indígenas es un dato relevante en la historia de las últimas tres décadas del sistema educativo de la provincia del Chaco. Y que esa participación se profundizó recientemente como efecto de la antedicha reconfiguración del campo de relaciones entre el Estado y esas poblaciones.³

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 provincia.⁴ 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 moqoit⁵.

Si nos detenemos en las estadísticas educativas entre 2008 y 2014, en ese lapso encontramos un notable aumento en la matrícula del nivel secundario y del nivel superior no universitario. En el año 2008, 115 alumnos asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario.⁶ En

² Ídem.

³ Teresa Artieda, Yamila Liva & Victoria Almirón, "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", en IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile, 18 al 20 de julio de 2012. Teresa Artieda, "Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente", en Alicia Itatí Palermo y Ana María Pérez (comps.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires: CEFIS-AAS, 2016, pp. 97-111. En: <http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevos-protagonistas-en-el.html>. Ana Carolina Hecht, "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", XI Congreso Argentino de Antropología Social, GT80, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014. En: <http://www.11caas.org/conf-ientifica/comunicacionesActasEvento.php>.

⁴ 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.

⁵ Ídem.

⁶ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe*, Resistencia, Chaco, 2008, p.15.

2014, 12.106 alumnos se encontraban matriculados en el nivel primario; 2.712, en el nivel secundario y 644, en el nivel superior no universitario.⁷

En el trabajo antes citado de Rosso, Artieda y Luján,⁸ hemos planteado que esto puede ser efecto del establecimiento de la obligatoriedad del secundario (establecida por Ley de Educación Nacional 26.206/2010), como así también de la aplicación por el Estado nacional de asignaciones y programas que apoyan materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo.⁹ Hemos destacado, también, que, no obstante ese crecimiento, seguía constante la baja matrícula indígena (histórica) en los niveles medio y superior no universitario respecto del primario. Para 2014, la matrícula del nivel secundario representaba el 22 % de la matrícula del nivel primario, en tanto que la de nivel superior no universitario solo representaba el 5 % (644/12.106).

No se dispone de estadísticas acerca de matrícula indígena en la universidad. Podemos dar cuenta de la información relevada por el PPI. En el año 2011, año en que se inicia la implementación de este programa, en la UNNE se habían identificado como indígenas –pertenecientes al pueblo qom– alrededor de 17 alumnos que cursaban estudios universitarios de grado.

El Programa Pueblos Indígenas de la UNNE

El PPI es un programa central de la Universidad Nacional del Nordeste asumido como política de inclusión de pueblos indígenas por su órgano máximo, el Consejo Superior.¹⁰ La UNNE es una Universidad convencional¹¹ de carácter regional y posee sedes en las provincias de Chaco y Corrientes, ambas ubicadas al nordeste del territorio argentino.

Como adelantamos, este Programa fue puesto en funcionamiento en junio de 2011. Comprende cinco líneas de acción que responden a

⁷ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa*, Resistencia, Chaco, 2014.

⁸ Laura Rosso, Teresa Artieda y Adriana Luján, “Universidad y Pueblos...”, ob. cit., p. 372.

⁹ La “Asignación Universal por Hijo” fue aprobada por Decreto No. 1602/09 y el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.) por Decreto No.84/14, ambos del Poder Ejecutivo Nacional.

¹⁰ El Consejo Superior aprobó su creación y los lineamientos que lo orientan por Resolución N° 733/10.

¹¹ Llamaremos universidades convencionales “a aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades indígenas o afro-descendientes.” Daniel Mato, “Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos”, en: *Revista Novedades Educativas*, núm. 284, agosto, 2014, p. 41.

una perspectiva integral de lo que la universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones de docencia, investigación y extensión. La primera, sobre la que se trabaja con más intensidad, 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.

La segunda línea busca ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco que surjan 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 indígenas.¹²

Paralelamente, se busca construir condiciones para el desarrollo efectivo de la interculturalidad bajo el supuesto de que esta supone la participación indígena como condición inexcusable. Al tiempo que se entiende dicha participación no reducida al currículum sino también a la gestión del Programa. Debe anotarse que a la universidad, como parte del Estado nacional, le corresponde contribuir al cumplimiento del derecho de los pueblos indígenas de ser consultados en las decisiones que les competen, lo cual está establecido en el artículo 7° del Convenio N° 169 de la OIT.¹³ Por lo argumentado, se creó una Comisión Asesora compuesta por cinco referentes indígenas (tres qom, un wichí y un moqoit¹⁴);¹⁵ 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– y asesoran y son parte de las diversas actividades del PPI. Más adelante volveremos sobre las acciones que llevan a cabo.

¹² Las líneas de trabajo se encuentran enunciadas en la Resolución de creación del PPI citada *ut supra*.

¹³ “...dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo [...] susceptibles de afectarles directamente.”

¹⁴ El mayor número de representantes qom se debe a que son mayoría en población indígena en la provincia del Chaco.

¹⁵ La Comisión y sus funciones fueron aprobadas por Resolución de Consejo Superior N° 1361/14.

Ingreso y permanencia. Acciones, dificultades, logros

El ingreso de estos estudiantes se alienta a través de la difusión del PPI y de las 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 dichas 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 micros publicitarios grabados en las tres lenguas indígenas y publicados en canales de TV abierta, radios locales y comunitarias, así como la entrega de folletos 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, la de contador, la licenciatura en Gestión Cultural, los profesorado en Educación Inicial, Geografía, Ciencias de la Educación, Historia y Letras y la licenciatura en Ciencias de la Información. Asisten a sedes centrales y a las sedes regionales de Juan José Castelli y General Pinedo.¹⁶ En el presente año, dos becarias mujeres han obtenido sus títulos, una de bibliotecóloga y otra de enfermera.

En el siguiente cuadro se muestra la distribución de estudiantes por Pueblo y por género.

Cuadro 1. Estudiantes indígenas según procedencia étnica y género

Pueblo	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 género marca paridad; la variable pueblo da cuenta de una mayoría de estudiantes qom y, en mucha menor proporción, la presencia de moqoit y wichí. La razón de mayor porcentaje de qom coincide con su predominio cuantitativo en los totales provinciales, además de ser el grupo con mayor presencia en las dos ciudades más importantes de esta provincia, Resistencia y P. R. Sáenz Peña. Los pueblos moqoit y wichí representan una proporción menor en el número de población;

¹⁶ Localidades ubicadas a 269 y 291 kilómetros, respectivamente, de Resistencia, ciudad capital del Chaco.

además, los wichí habitan en el noroeste de la provincia, zona de difícil acceso y escasa densidad demográfica.

¿Qué piensan y qué viven estos estudiantes?¹⁷

Los jóvenes indígenas deciden estudiar alentados por sus familias, que 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 encuentran 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 o con los mecanismos de funcionamiento de la institución les ha significado simbólicamente “chocarse con una pared”, sentimiento que, en algunos casos, se va superando con la adquisición de nuevos aprendizajes, pero en otros, menos afortunados, significa apresurar la 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 reventé...”¹⁸

En cuanto a las dificultades identificadas en esta etapa de ingreso a las diferentes carreras, se observa que estas presentan obstáculos comunes a cualquier ingresante, independientemente de lo étnico. Estos obstáculos les demandan poner en juego estrategias de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a la nueva vida institucional, lo cual, en un primer momento, representa un pasaje abrupto de la escuela secundaria a la universidad,¹⁹ tanto en términos vinculares (con pares y

¹⁷ Las respuestas provienen de entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes, a quienes se seleccionó teniendo en cuenta criterios tales como edad, sexo, carrera que cursan, lugar de procedencia y año de ingreso a la Universidad. Las personas entrevistadas son estudiantes pertenecientes a los pueblos qom (3) y wichí (1). Dos hombres y dos mujeres, de edades entre 22 y 35 años, provenientes tanto del interior del Chaco como del conglomerado que representa al Gran Resistencia. Estos estudiantes se encuentran en diferentes etapas de su trayecto formativo y estudian las carreras de profesorado en Nivel Inicial, licenciatura en Ciencias de la Información, Arquitectura y profesorado en Geografía; una de ellas ya obtuvo su título de pregrado en Bibliotecología y actualmente se encuentra cursando la licenciatura de tal carrera.

¹⁸ Entrevistas 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.

¹⁹ Sandra Carli, “El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública”, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

docentes) como de relación con el conocimiento y la institución. Esto es, adquisición de nuevos tiempos, ritmos de estudio, prácticas de lectura, adaptación a la masividad de las cátedras.

Es importante señalar que las dificultades de acceso²⁰ se acentúan cuando los estudiantes provienen del interior de la provincia, ya que concurrir a la universidad implica migrar de sus lugares de procedencia. “La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Los miembros de estas comunidades [...] han tenido que migrar por la ausencia [...] de Universidades”.²¹

El fenómeno de la desterritorialización, es decir, la ausencia material de los miembros en sus comunidades,²² aparece también como un condicionante para la permanencia y adaptación a la institución universitaria. Para los casos que estudiamos, se expresan con las siguientes apreciaciones:

... creo que para toda persona del interior que no está acostumbrado a un ambiente tan complejo y muy grande como es Resistencia es más que nada el contexto en general, o sea vos salís de un pueblito muy chiquitito y venís a una ciudad bastante grande y como te pega te choca un poco por el ambiente que te rodea es muy distinto eso...

Además de las dificultades establecidas por la desterritorialización, los sujetos transitan la separación temporal de su familia y su grupo de pares, lo cual los lleva a adquirir nuevas prácticas de socialización y configuración de nuevos lazos de amistad.

La deserción o el abandono temporal son fuente de frustraciones, interpelando al equipo coordinador a idear estrategias para lograr la inclusión. Una de estas estrategias es el acompañamiento de pares, estudiantes avanzados, a través de tutorías.²³

Son diversas las cuestiones que estos tutores encaran en el trabajo con los jóvenes, pero se ha detectado que una de las más importantes consiste en apoyar la paulatina adquisición de autonomía. Es fundamen-

²⁰ Adriana Luján, Mirian Soto y Laura Rosso, “(Re) Pensando experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad”, Cipial, Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX – XXI. Santa Rosa, La Pampa 20 al 24 de septiembre de 2016.

²¹ Gabriela Czarny Krischkautzky, “Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad”. Revista Mexicana de investigación educativa, año/vol. 12, número 034 Comie, 2007, p. 926.

²² *Ibíd.*, p. 936.

²³ Acerca del sistema tutorial en el PPI, ver Laura Rosso, Teresa Artieda, Adriana Luján, *ob. cit.*, p. 379.

tal para los jóvenes “desaprender” actitudes de dependencia —sobre todo hacia sus tutores— para empezar a actuar por sí mismos, por ejemplo, vencer el miedo a utilizar procedimientos informáticos de uso corriente en la UNNE para los estudiantes;²⁴ emplear de manera activa las bibliotecas; acercarse a los profesores sin intermediarios; gestionar por sí mismos constancias, certificaciones y solicitudes a las respectivas Secretarías que conforman las unidades académicas; participar en talleres, cursos y jornadas que la universidad ofrece sobre temáticas diversas, etc.

Al indagar acerca de la permanencia, esta se considera en sí misma un logro, pero a la vez un desafío y está estrechamente vinculada a la superación de obstáculos de diferente orden. Por una parte, los relativos a la comprensión y manejo de reglas administrativas y pedagógicas: planificar y controlar las inasistencias, inscribirse en tiempo y forma para rendir, mantener la regularidad. Por otra, las dificultades inherentes al estudio y la aprobación de las materias.

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 estos estudiantes, un aspecto positivo en el proceso de crear nuevos vínculos y se convierte en una condición indispensable para la permanencia en la carrera.

Acciones tendientes a fortalecer la permanencia

Desde el Programa, se han puesto en marcha diversos mecanismos para fortalecer la permanencia. Es el caso del Taller de alfabetización académica.²⁵ Estos talleres surgen a partir de una demanda específica de los estudiantes indígenas, quienes manifestaron diversas dificultades en la comprensión de los textos académicos. A través de su implementación, se busca atender a las particularidades del hablante bilingüe y promover la reflexión acerca de las especificidades culturales de los modos de habla. Fue desarrollado por docentes investigadoras, especialistas en sociolingüística,²⁶ en una modalidad presencial, en las sedes de Resistencia y J.J. Castelli, Chaco.

Las especialistas elaboraron la propuesta teniendo en cuenta las características de los destinatarios. El grupo de estudiantes es poseedor de un

²⁴ Sistema en línea de gestión para el manejo autónomo de los estudiantes (Sistema de Información Universitaria), para inscribirse al cursado de materias, a las mesas de examen, conocer las calificaciones y obtener otros tipos de información académica.

²⁵ Aprobado por Resolución N° 3902/14 Rectorado.

²⁶ Investigadoras del Instituto de Investigaciones en Geohistoria - Conicet-UNNE.

capital lingüístico con diversos grados de bilingüismo. No todos tienen competencias lingüísticas equivalentes, tanto en lenguas indígenas como en español, situación que exigió una adecuación de las actividades del taller en función de las destrezas requeridas en el ámbito universitario.

Las actividades propuestas apuntaron a brindar conocimiento sobre las modalidades de lectura y escritura propias de la comunidad académica, explorando distintas estrategias para la comprensión y el análisis de textos complejos y géneros discursivos característicos del nivel universitario.

En cada uno de los encuentros los jóvenes tuvieron la oportunidad de contactarse con los diversos textos y discursos que circulan en la universidad, entre los cuales se utilizaron los propios del área del conocimiento de las carreras que cursan, por ej. Derecho, Historia, Ciencias Económicas, Educación Inicial, Letras. Al mismo tiempo, se buscó desarrollar habilidades para la producción del discurso oral, atendiendo a los casos con dificultades en exámenes orales.

Los estudiantes valoraron positivamente el desarrollo del taller, ya que les permitió identificar sus falencias en el proceso de estudio de las materias y apropiarse de herramientas para mejorar su trabajo con los textos (organización de los temas, comprensión de consignas, planificación de los tiempos de estudio, técnicas para las producciones escritas, etc.).

Otro de los mecanismos puestos en marcha para favorecer la permanencia consiste en la organización de encuentros anuales entre estos estudiantes, quienes aprecian su realización porque afirman que lo que allí sucede los fortalece. Son ámbitos en los cuales se debaten temas de su interés, se cierran acuerdos y se plantean nuevos desafíos para el Programa. Los participantes comparten sus preocupaciones por el recorrido académico y los obstáculos que se les presentan. Asimismo, tratan demandas puntuales hacia la universidad; entre las más frecuentes se encuentra la acentuada burocratización de ciertas gestiones administrativas. El diálogo incluye las necesidades actuales de las comunidades, la lucha contra los estereotipos o preconcepciones que se tienen sobre los indígenas y las posibilidades de participación como estudiantes en proyectos de extensión universitaria.

Finalmente, los roles que desempeñan los adultos indígenas que forman parte de la Comisión Asesora son parte fundamental de los modos de apoyo al ingreso y la permanencia. Ellos ejercen de tutores culturales, haciendo presente entre los jóvenes el sentido que para las comunidades tiene su ingreso a la universidad; los acompañan en la organización de actividades de creación y recreación cultural y aconsejan a aquellos que transitan situaciones familiares o personales difíciles.

¿Cómo se ven en el futuro los estudiantes indígenas?

Consultados sobre este aspecto, los estudiantes comparten su visión de futuro y desean ser respetados por poseer un título universitario, como forma individual de reparar la histórica discriminación. Se piensan profesionales para ayudar a indígenas que no conocen sus derechos, estudiar otras lenguas y aplicar los saberes aprendidos 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 los prejuicios de incapacidad que se tiene sobre las comunidades, haciendo referencia a las opiniones de “no pueden”, “son pobrecitos” (el énfasis es nuestro).

Precisamente 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; 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.*²⁷

Procesos de interculturalidad

Consideramos que la inclusión de indígenas en carreras universitarias no puede desarrollarse como una mera acción de reparación de sectores históricamente excluidos de la educación superior, tendiente a la asimilación de individuos. La fase hacia la que habrá 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”.²⁸ Sostenemos que la universidad debe proponerse tales procesos desde las funciones de investigación, docencia y extensión. Fines que sostienen la formulación del PPI y originan algunas de las líneas

²⁷ Estudiante qom. Entrevista realizada por la becaria Mirian Soto, ya citada.

²⁸ Daniel Mato, “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Untref, 2015, p. 20.

de trabajo mencionadas al principio; por ello, durante el presente año desarrollamos acciones tendientes a cumplirlos.

Antes de encarar la descripción de esas acciones dejamos mencionado, a título de desarrollos futuros, que el ejercicio de escritura de este trabajo en conjunto entre un miembro de la Comisión Asesora, del pueblo wichí, e integrantes de la Coordinación del Programa, a la vez que docentes e investigadoras universitarias, es un paso en los sentidos señalados. Constituye un ejercicio que requiere de aprendizajes y de reflexiones conjuntos que exceden esta presentación y ameritan la escritura de otros textos.

Curso a cargo de indígenas, pequeñas grietas al saber hegemónico

En relación con la línea del PPI, que busca actualizar y capacitar a docentes y estudiantes de la UNNE por medio de espacios de estudio y reflexión acerca de culturas indígenas del Chaco y que, al mismo tiempo, sean espacios que permitan la comunicación e intercambio de saberes entre culturas, en 2013 se desarrolló un primer curso de capacitación que estuvo a cargo de indígenas.²⁹ El hecho de que los mismos indígenas se hicieran cargo respondía a su reclamo de ser reconocidos como voz autorizada, *autoridad* de su propia cultura y de la transmisión consiguiente, y que no solo los “especialistas en indígenas”³⁰ se consideraran con derecho a la palabra.

En ese camino de intercambios iniciado emergen temáticas que se entendieron prioritarias o básicas para ser abordadas en esta universidad; por eso el segundo curso, también 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 coautor de esta presentación, sostiene que 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. Reflexionando sobre el sentido que tuvo para él ese espacio, dirá que:

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

²⁹ El curso se denominó “Miradas que se cruzan: imposiciones y resistencias en la historia de las relaciones entre Pueblos Originarios, sociedad nacional y regional”. Acerca de sus contenidos y otros aspectos, ver Laura Rosso, Teresa Artieda y Adriana Luján, *ob.cit.*, p. 382.

³⁰ Con esta denominación se refieren a antropólogos, lingüistas y pedagogos que investigan sobre estas temáticas.

sus tesis, investigaciones y opiniones, desde sus concepciones occidentalizadas y hasta racistas, en algunos casos.

Los temas que se desarrollaron fueron la educación sin escuela, previa al contacto con el mundo occidental, y la introducción de la educación occidental en el mundo indígena hasta la actualidad; el papel de los agentes cristianos y del Estado en ese proceso. Se profundizó en la salud, la enfermedad y la medicina según la forma de ver la vida de pueblos indígenas del Chaco. Así, se desarrolló la concepción de que la enfermedad, para wichí y qom, trasciende la dimensión material u orgánica. Comienza con lo espiritual, es un “conflicto” que tiene lugar en el mundo de los espíritus, espíritus que también controlan la extracción de los recursos naturales. Se trataron también los sistemas de alimentación, de salud, de educación y de organización comunitaria. Esta última comprende normas personales, familiares y comunitarias. Se basa en la búsqueda del equilibrio a través de la igualdad, el respeto, la honestidad y la solidaridad, para que el hombre pueda alcanzar un estado de armonía con el todo, lograr su realización plena como ser humano, en familia y en comunidad.

Al finalizar el curso se solicitó a los participantes sus apreciaciones y propuestas de temas a abordar en el futuro. En general, las valoraciones fueron positivas. Se subraya el comentario de un docente investigador de Química, que lo destacó como una oportunidad de contactarse con un saber poco conocido que le despertó deseos de seguir aprendiendo.³¹ Otro cursante resaltó que el curso estuviera a cargo de referentes indígenas:

Eso hizo que todo conocimiento que nos fue compartido no respondiera a las formas en las que siempre aprendemos dentro del ámbito académico. Esta sencilla diferencia me ha permitido por primera vez comprender esa “cosmovisión” distinta de la que tanto se habla...³²

Asimismo, la propuesta tuvo efectos sinérgicos, ya que un estudiante no indígena de la carrera de Ciencias Exactas organizó, junto con la Cátedra de Antropología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, una charla en esa Facultad. La charla estuvo a cargo de los mismos dictantes del curso y asistieron 136 personas.

³¹ “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.).

³² Cursante F. L. N.

Investigación y extensión

En orden a movilizar procesos de interculturalidad antedichos, el PPI se plantea otras dos líneas de acción. Una es la de promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interfacultades sobre Pueblos Indígenas y la otra propone diseñar y ejecutar proyectos de extensión considerando las demandas de las comunidades y organizaciones de estas poblaciones.³³

En 2016 se desarrollaron las primeras jornadas con investigadores y extensionistas de la UNNE. Se buscaba conformar espacios para interactuar y reflexionar en torno a las acciones en curso. Al mismo tiempo, promover una red de trabajo interna en cuyo marco se diseñen actividades conjuntas tales como seminarios, programas de investigación o de extensión, entre otras acciones posibles.³⁴

Para estas Jornadas, se convocó a un especialista externo que pudiera ofrecer un panorama de los procesos en curso en países de América Latina relativos a la educación superior y los Pueblos Indígenas, así como propuestas para la construcción de modalidades de Educación Superior Intercultural.³⁵ Esto operó como información de contexto que permitió poner en perspectiva la experiencia que transita la UNNE, acercó a extensionistas e investigadores conceptualizaciones iniciales sobre los asuntos en juego y habilitó su problematización. Los aportes del especialista, en modalidad de conferencias, resultaron un marco para las relatorías de los proyectos de investigación y de extensión. Finalmente, en el cierre se presentó una síntesis con un diagnóstico y propuestas, lo que exponemos sucintamente.

En primer lugar, se reconoce una fortaleza de esta universidad consistente en una trayectoria institucional cualitativamente importante en investigación, en extensión y en gestión del PPI. Ello habilita a desarrollar acciones hacia adentro de la universidad y hacia la sociedad, a través de propuestas de formación, capacitación y asesoramiento téc-

³³ Es de advertir que, previo al inicio del PPI, en la Universidad se desarrollan proyectos de investigación y de extensión, si bien han sido iniciativas aisladas en unas pocas Unidades Académicas, sobre todo en las Facultades de Medicina, Odontología, Humanidades y Derecho y Ciencias Sociales.

³⁴ Las “Jornadas Pueblos Indígenas y Universidad: diálogos posibles desde la investigación y la extensión” fueron organizadas entre el PPI y las Secretarías Generales de Ciencia y Técnica y de Extensión de la Universidad de modo de asegurar la coordinación institucional y poner de manifiesto la voluntad política de la gestión de promover los fines enunciados; al tiempo que fue aprobada por Resol. N° 458/16 del Consejo Superior.

³⁵ Se convocó al doctor Daniel Mato, quien dictó las siguientes conferencias: “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: 1) Modalidades de Colaboración Intercultural, Experiencias, Logros, Conflictos y Desafíos. 2) Del ‘Diálogo de Saberes’ a la construcción de modalidades concretas de Educación Superior Intercultural”.

nico. Sin embargo, al mismo tiempo, se detecta la existencia de un número exiguo de grupos dedicados a temas vinculados con poblaciones indígenas, comparados con los proyectos del conjunto de la institución; entre los existentes, la mayoría se ocupa del pueblo qom y, en menor proporción, de 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.

En otro orden de cuestiones, los grupos presentes asumen la necesidad de formarse en temáticas específicas, entre las que resalta la consulta a las comunidades, a fin de elaborar y desarrollar propuestas que respondan a sus necesidades y cuenten con la participación activa de sus miembros.

De igual modo, se afirma la importancia de modificar reglamentos (modalidades, tiempos, formularios y evaluaciones) de las convocatorias periódicas de la UNNE a proyectos de extensión y de desarrollo tecnológico y social³⁶ a fin de aproximarlos a características propias de modalidades interculturales de trabajo.

Algunas propuestas y desafíos

Con el propósito de apoyar el ingreso y la permanencia, desde el PPI se ofrecen recursos y mecanismos similares a los usualmente destinados a estudiantes no indígenas, tales como becas, tutorías o encuentros de estudiantes; se diseñan e implementan otros como talleres de alfabetización académica (que atienden a sus particularidades como hablantes bilingües) y se concretan modos de acompañamiento de referentes adultos indígenas. Se trata de una combinación singular entre lo usual y lo nuevo que responde a la necesidad de imaginar, crear y recrear colectivamente acciones en pos de fortalecer los propósitos asumidos de cara al acceso en todas sus fases: ingreso, permanencia y graduación.

Para continuar con procesos que promuevan la interculturalidad, se observa la necesidad de fortalecer la inclusión de sabios indígenas en charlas, talleres y cátedras, multiplicando las acciones generadas por el PPI, lo que 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 carácter de un Programa que funciona en

³⁶ Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social están orientados "... principalmente a la resolución de problemas detectados en el medio social o productivo de la región...". Res. N° 315/16. C.S. UNNE: "Régimen de Acreditación de Programas, Proyectos de Investigación y Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social".

la órbita del Rectorado y que pretende generar impactos en el conjunto de Unidades Académicas.

Como resultado de las jornadas de investigación y extensión con Pueblos Indígenas en esta universidad, se concluye en la necesidad de avanzar en la inclusión de sabios y referentes indígenas en las evaluaciones de proyectos de extensión; de 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; trabajar, también, en conjunto con los tomadores de decisiones para otorgar el estatus de prioritarios a los temas de investigación vinculados a Pueblos Indígenas, con las ventajas que esta medida conlleva.³⁷

Lo presentado aquí es una síntesis de las acciones desarrolladas durante 2015 y el año en curso 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 de jóvenes en estudios de grado dando pasos hacia la participación y la interculturalidad, siendo la primera condición inexcusable de la segunda. La voluntad del gobierno de esta universidad lo sostiene y alienta a crecer, lo que implica comprometer recursos institucionales, que se han visto fortalecidos por el financiamiento por proyecto de la Secretaría de Políticas Universitarias.³⁸ El conocimiento acumulado a la fecha nos lleva a plantear la necesidad de pasar desde las experiencias particulares —sostenidas por universidades de manera aislada— a la demanda de políticas de alcance nacional que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de indígenas junto al desarrollo de procesos de interculturalidad tanto en el currículum como en la gestión, la extensión y la investigación universitarias.

³⁷ Por Resolución N° 263/13 el Consejo Superior estableció un listado de temas de investigación y desarrollo de importancia fundamental para la región, lo que supondría ventajas materiales comparativas para la realización de investigaciones que los contemplen, respecto de otros temas no incluidos en esa selección.

³⁸ Desde el año 2012 y hasta 2014 fue apoyado financieramente para la concreción de algunas de las líneas de acción por la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de un Convenio firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional del Nordeste, N° 1.191/11 ME.

Referencias

- ARTIEDA, Teresa, "Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente", en Alicia Itatí Palermo y Ana María Pérez (comp.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires: CEFIS-AAS, 2016 pp. 97-111. Disponible en línea: <<http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevos-protagonistas-en-el.html>> Fecha de consulta: 10/10/2016.
- ARTIEDA, Teresa; Yamila Liva & Victoria Almirón, "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile, 18 al 20 de julio de 2012.
- CARLI, Sandra, *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- CZARNY KRISCHKAUTZKY, Gabriela V., "Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad", *Revista Mexicana de investigación educativa*, año/vol. 12, núm., 034 COMIE, 2007.
- HECHT, Ana Carolina, "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", XI Congreso Argentino de Antropología Social, GT80, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014. Disponible en línea: <<http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- LUJÁN, Adriana; Mirian Soto & Laura Rosso, "(Re) Pensando experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad", Cipial, Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX – XXI, Santa Rosa (La Pampa) 20 al 24 de septiembre de 2016.
- LUJÁN, Adriana & Jonatan Torres, "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. Disponible en línea: <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- MATO, Daniel, "Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos", *Revista Novedades Educativas*, núm. 284, agosto, 2014, pp. 36-41.
- ..., "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 19-46.
- ROSSO, Laura; Teresa Artieda & Adriana Luján, "Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad", en Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, pp. 371-387.

La experiencia de interculturalidad e inclusión construida en la Universidad Nacional del Litoral en el marco del Programa de Derechos Humanos

María José Bournissent

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 reformó su estatuto, que fue aprobado en cesión extraordinaria por la Asamblea Universitaria en el año 2012, y que incluye 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.¹

Claro que este se configura en un gran desafío...

Nos proponemos presentar algunos logros cumplidos en relación a políticas institucionales de la universidad, vinculadas a la inclusión y el diálogo intercultural con pueblos indígenas, así como mostrar ausencias, dificultades y desafíos en este proceso de educación intercultural que iniciamos y construimos como una de las líneas de acción prioritarias del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Nacional del Litoral.

Situación contextual en Argentina y en la provincia de Santa Fe

Los marcos conceptuales y teorías desarrollados en el siglo XIX han influido fuertemente en la construcción del Estado-nación argentino, en momentos de la historia en que las élites criollas reproducían el colonialismo europeo y planificaban un proyecto político con base en la homogeneización, pensado para ocultar hasta borrar la diversidad cultural. Tal plan fue construido con una herramienta fundamental y funcional: la educación, como normalizadora de todas las diferencias que perfilaban los rasgos identitarios de los pueblos que cohabitaban en un

¹ Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral, aprobado en Sesión Extraordinaria de la Asamblea Universitaria el 12 de octubre de 2012, Boletín oficial N° 32.609 del 27 de marzo de 2013, ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación. La versión digital puede descargarse en www.unl.edu.ar.

mismo espacio territorial. Es importante no olvidar que la educación fue un punto cardinal en el proceso hacia la consolidación del conocimiento occidental como epistemología hegemónica, subalternizando los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, ubicándolos, en el mejor de los casos, escalones por debajo, como “saberes”, “creencias”, “leyendas”. Los resultados fueron en (gran) parte alcanzados, en parte soslayados por la silenciosa y paciente resistencia de los pueblos indígenas, que fue, de a poco y a fuego lento, forjándose en alianzas estratégicas con sectores ambientalistas. Entrado el siglo XX, en tiempos globales, los indígenas utilizaron las ventajas de la circulación y comunicación para pugnar por el reconocimiento de sus derechos colectivos. En este sentido, Ana Copes, investigadora y profesora de literatura argentina de la Universidad Nacional del litoral nos señala que:

*Subsumir las diferencias en un todo dio como resultado una compleja hibridación. El siglo siguiente se encargó de demostrar que homogeneizar identidades es una utopía, mientras que en los comienzos del nuevo milenio, el mundo se presenta fragmentado paradójicamente en la vorágine de una “globalización creciente”.*²

En el caso argentino, los derechos de los pueblos indígenas se incorporaron en las discusiones políticas y jurídicas, con mayor auge a partir de la reforma Constitucional de 1994, que introdujo en su texto los derechos colectivos indígenas.³ Se reconoció por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y, por tanto, la Argentina se refundó —al menos discursivamente— como un Estado pluricultural, dejando atrás el viejo texto que establecía como única referencia: “Proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

Con el nuevo texto se reconocen, entre otros derechos, el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. El corpus normativo especial se completó con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que, si bien había sido suscripto en el año 1989, fue ratificado por la Argentina mediante ley N° 24.071 en el año 2000; la Declaración de la Asamblea General de Naciones Uni-

² Ana Copes y otros, “Entre control y subversión: políticas de la memoria en las (re)escrituras de la narrativa argentina contemporánea”, ponencia presentada en el III Congreso Internacional “Cuestiones críticas”, Rosario, abril 2013.

³ Constitución de la Nación Argentina, Artículo 75, inciso 17: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades; y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos.”

das sobre derechos de los pueblos indígenas de 2007 y la reciente Declaración de la Organización de Estados Americanos de junio de 2016, además de la Ley Nacional marco y constituciones y leyes provinciales.

Si bien el porcentaje de población indígena en Argentina no es mayoritario en relación con el resto de la población, existe una importante diversidad compuesta de 31 etnias distribuidas a lo largo y ancho de todo el territorio. En el último censo realizado por el Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos) en el año 2010, se autorreconocieron 955.032 personas como pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena, aumentando la proporción de la medición anterior realizada en la ECPI (Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas) durante los años 2004 y 2005, que había arrojado un número de 650.000. Los cuatro pueblos numéricamente más grandes son el mapuche, que habita en el sur de Argentina –región de la Patagonia–; el kolla, en el noroeste –región comprendida por las provincias de Jujuy y Salta–; el toba, en el centro-norte –región de las provincias de Santa Fe, Salta y Formosa–; y el wichí, en el norte –región de las provincias de Salta, Chaco y Formosa–. Ellos concentran el 60 % de la población que en Argentina se autorreconoce como perteneciente a un pueblo indígena.

En Chubut, el 8,5 % de la población total se reconoce como indígena; en Neuquén, el 7,9 %; en Jujuy, el 7,8 %; en Río Negro, el 7,1 %; en Salta, el 6,5 % y en Formosa, el 6,1 %. Otros pueblos de menor población son el diaguita calchaquí, el guaraní, el mocoví y el huarpe.

La provincia de Santa Fe

La Universidad Nacional del Litoral está ubicada en la provincia de Santa Fe, donde habita predominantemente el pueblo moqoit (conocido también como mocoví). Los moqoit pertenecen al grupo denominado “guaycurú”, una amplia familia lingüística compuesta además por los pueblos qom, pilagá y abipones, unidos por la identificación de su lengua, así como la pertenencia a una cosmovisión y pautas culturales ancestrales propias. Habitaron desde tiempos inmemoriales el Gran Chaco argentino, que comprendía el norte de la actual provincia de Santa Fe.

El pueblo moqoit, en el presente, se encuentra disperso en regiones urbanas, periurbanas y rurales organizado en comunidades, que se integran por grupos de familias ampliadas. Las mayores concentraciones de comunidades se localizan en la zona norte, en los departamentos de General Obligado y 9 de Julio; en la zona de la costa, en los departamentos de San Javier y Garay; y en la zona sur, en los departamentos de General López, Constitución y San Lorenzo. Participan de un proceso de reorganización colectiva, social y política, ejerciendo los derechos a la libre determinación, la autonomía y el desarrollo con identidad.

En su mayoría, las comunidades están inscriptas en el Renaci (Registro Nacional de Comunidades Indígenas) del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas o en el RECA (Registro Especial de Comunidades Aborígenes) de la provincia de Santa Fe. Las comunidades están transitando un proceso —lento— de relevamiento territorial, que comprende aspectos jurídicos, antropológicos y catastrales, en el marco de una ley nacional.

La Organización indígena representativa de la autoridad ancestral es la Ocastafe (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe), de la cual forman parte cincuenta y cuatro Comunidades. Es relevante mencionar que la Ocastafe, según lo dispuesto en la legislación provincial indígena, ley 11.078, es asesora del IPAS (Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos), órgano administrativo representativo de las comunidades, que funciona en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Santa Fe. Como ciudadanos presentan un grado alto de exclusión social, castigados por la discriminación y la pobreza propia de los sectores marginales, pero a quienes se suma la problemática específica de los pueblos indígenas. Un porcentaje muy alto no tiene nivel primario completo; la mayoría de las causas de deserción escolar se relacionan con cuestiones económicas, laborales y culturales. La generalidad tiene trabajo precario, los hombres se dedican a changas en quintas, a ser cosecheros eventuales, jornaleros, algunos artesanos, mientras que las mujeres trabajan en sus casas o en casas de otras familias.

Las comunidades de la región costera, lindantes al río San Javier, tienen una importante fortaleza, puesto que conformaron, a finales del año 2009, una Mesa Departamental, a través de la cual articulan las políticas de sus comunidades: comparten información, experiencias y anhelos y traman estrategias comunitarias, favoreciendo el proceso hacia la libre determinación y el desarrollo con identidad y propiciando acciones participativas de gestión asociada entre las comunidades.

Construyendo el puente en la Universidad Nacional del Litoral

En el año 2007, dentro del Programa de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, comenzamos a diseñar una línea de trabajo con pueblos indígenas anclada en dos ejes de acción: acceso a la justicia y educación intercultural, con el objetivo de iniciar una permanente búsqueda de herramientas que nos 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 emancipadora.

Al año siguiente, a través de las Facultades de Ciencias Agrarias, Veterinarias y Económicas, dimos inicio a la Tecnicatura en Administración de Empresas Agropecuarias, carrera que se creó en el marco del Programa Internacional IALS,⁴ para la formación académica de jóvenes con raíces afrodescendientes e indígenas provenientes de América Latina y la región santafesina. La tecnicatura preparó a los estudiantes para puestos técnicos vinculados a la agronomía de bajo costo y el mercadeo de productos con el fin de que puedan involucrarse en la organización y desarrollo de sus comunidades, así como favorecer la inclusión en áreas del empleo público. Al término de dos años de cursado de la carrera, veinticinco jóvenes indígenas y afrodescendientes egresaron, habiendo obtenido su título profesional. De ellos, cinco jóvenes provenían de comunidades indígenas que habitan en la provincia de Santa Fe, pertenecientes a las localidades de Colonia Teresa, Berna, Helvecia, Melincué y Rosario.

La consolidación del trabajo se fue entretejiendo en una trama de vínculos recíprocos que sostenemos a través de diferentes proyectos de extensión de interés social y de extensión de cátedra.⁵ Estos proyectos posibilitaron la conformación de un equipo de docentes, graduados y estudiantes que promovemos la formación profesional interdisciplinar y el aprendizaje en la extensión, vinculando con las áreas de docencia e investigación, en el marco del diálogo intercultural.

Paralelamente organizamos, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, importantes eventos académicos que nos posibilitaron ampliar el diálogo hacia otros actores sociales. Así, en mayo de 2010 realizamos el Seminario “Nuevos desafíos para el cumplimiento de los Derechos Humanos de los Pueblos Originarios”, organizado conjuntamente con la AADI (Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena), oportunidad en la que participaron miembros de comunidades y autoridades indígenas.

⁴ *Indigenous and Afro-Latino Scholarship Program (IALS)* es un programa gestionado por el Centro para la Educación Intercultural y el Desarrollo de la Universidad de Georgetown (Estados Unidos), a través de un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El programa ofrece becas de formación técnica a jóvenes indígenas y afrodescendientes de escasos recursos económicos provenientes de áreas rurales. Los becarios de IALS estudian durante dos años académicos en universidades asociadas de los Estados Unidos y América Latina, donde reciben formación técnica con orientación laboral en campos que se consideran necesarios para el bienestar de su comunidad y su país.

⁵ 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 “Nacaiipi. 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”.

En septiembre de ese mismo año organizamos en conjunto con la UNSA (Universidad Nacional de Salta) y el Ciceci (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 lema “Jóvenes en contextos de interculturalidad”.

En el encuentro nos propusimos profundizar el debate sobre las formas de pensar y obrar que se han invisibilizado tras el velo de un renovado colonialismo occidental, como punto de partida para pensar y reflexionar que otros mundos son posibles.

Los participantes provinieron de México, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Chile y Argentina, además de las delegaciones de universidades, ONG y grupos informales de todo el país.

Convencidos de la importancia del trabajo en red, promovimos la colaboración interinstitucional, con el fin de fortalecer los vínculos entre universidad, Estado y organizaciones de la sociedad. En este sentido, fue un hecho de significativo valor simbólico la firma, en el año 2010, del primer convenio de mutua colaboración de la Universidad Nacional del Litoral con la Ocastafe (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe). Posteriormente, la universidad firmó convenios con el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Santa Fe; con el IPAS (Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos) y con la AADI (Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena).

Con todo, comenzábamos 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 introdujera a los estudiantes de todas las carreras de la universidad en la problemática de los pueblos originarios desde una mirada crítica, y que promoviera la reflexión, el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos.

En el año 2012, creamos 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 partimos 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.

Diseñamos un programa de la materia que pudiera dar cuentas de un espacio académico diferente que habilitara a conocer, analizar y re-

flexionar en torno a la realidad auténtica y compleja de los pueblos indígenas, con la finalidad de asomarse al conocimiento de las cosmovisiones, 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; ver cuáles son los modos de interacción de indígenas y no indígenas y cómo 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, iniciamos una mesa de diálogo en la universidad, 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 dio origen a la creación de un Programa de Inclusión de Pueblos Indígenas abierto en primera instancia a las carreras de Abogacía y Trabajo Social.

El Programa de Inclusión educativa de jóvenes indígenas en la Universidad

El programa tiene asiento en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales e involucra a las Secretarías de Bienestar, Académica y de Extensión de la Universidad y al Programa de Derechos Humanos. 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 y poniendo en valor la diversidad y el diálogo entre culturas.

Comprende acciones de índole material,⁶ de asistencia pedagógica y de 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 la permanencia de los jóvenes indígenas. Es así que, en relación al ingreso, se acompaña a los aspirantes en los procesos de inscripción

⁶ 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.

y en los cursos de ingreso y articulación. Se complementa con un sistema 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 con la generación de 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 desde el respeto de las diferencias.

Al inicio del año lectivo 2014, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales recibió a diecinueve jóvenes indígenas provenientes de las comunidades del pueblo moqoit de Santa Fe y cuatro jóvenes procedentes de Salta y Tucumán, pertenecientes a los pueblos diaguita calchaquí y wichí.

Relatos de experiencias de estudiantes indígenas en clave de logros, problemas y desafíos

Con el objetivo de nutrir el presente trabajo con las experiencias y aportes de los protagonistas activos de este proceso, resulta necesario que podamos recuperar el relato de algunos de los jóvenes indígenas que se encuentran realizando actualmente sus estudios en la Universidad Nacional del Litoral, participando en un proceso de educación intercultural en el marco del Programa de inclusión educativa. Para ello, entrevistamos a los estudiantes indígenas en base a una serie de preguntas que sistematizamos y hemos resaltado algunas respuestas.⁷

Todos los estudiantes acentuaron como positivo que conocieron y tuvieron aproximación al Programa a partir de instituciones estatales. Principalmente por medio del acercamiento de docentes de la Universidad Nacional de Salta y de la propia Universidad Nacional del Litoral, específicamente, por los equipos extensionistas de ambas instituciones, que tenemos una trayectoria de trabajo con las comunidades. Manifestaron que la promoción y difusión del Programa fue llevada adelante en conjunto con las autoridades tradicionales de las comunidades indígenas, haciéndose partícipe principal a la comunidad. Sostienen que:

⁷ Estudiantes entrevistados: Claudio Guantay Lagoria, estudiante de abogacía, descendiente kakán del pueblo diaguita calchaquí (Salta); Armando González, estudiante de abogacía, comunidad india quilmes del pueblo diaguita (Tucumán); Laura Gisela Guaymas, estudiante de trabajo social, comunidad diaguita calchaquí pucara, Angastaco (San Carlos, Salta); Ervis Díaz, estudiante de abogacía, comunidad Nollhamel Tsetwo Pitser del pueblo wichí (La Puntana, Salta); Edgardo Monzón, estudiante de abogacía, comunidad pueblo moqoit, Santa Rosa (La Costa, Santa Fe).

Un día nos juntamos a hablar con mi cacique Ester Ríos y ella me comentó de esta oportunidad que nos brindaba la universidad, así es que me decidí a venir a estudiar en Santa Fe (Laura).

A la pregunta sobre cuáles fueron los obstáculos a la llegada a la ciudad y su integración en la universidad, en forma unánime, acuerdan que el principal inconveniente fue el desarraigo vivido al llegar a la ciudad y la “adaptación” al nuevo contexto. En palabras de los jóvenes:

Vinimos de una cultura muy diferente, estamos acostumbrados a otras formas de vivir, acostumbrarnos aquí nos costó mucho (Laura).

El principal factor fue el desarraigo y saber adaptarse a una sociedad muy distinta en sus instituciones y modo de vida económico (Armando).

Con relación a los facilitadores del proceso de integración en el Programa, los jóvenes encuentran como fortaleza el acompañamiento que recibieron por parte de la coordinación del Programa hacia todo el grupo, tanto previamente a la llegada a Santa Fe y al ingreso a la universidad como en la cotidianeidad de la estadía y en la permanencia en el ámbito de enseñanza. Sostienen que:

Antes de ingresar a la universidad tuvimos dos encuentros donde nos explicaron los objetivos del programa y nuestro rol. Como así también las actividades y asistencia coordinadas desde el programa (Armando).

Además, expresan, con relación a los vínculos que fueron construyendo con diferentes compañeros, que implicaron una gran ayuda en esta etapa. También identifican como facilitador el haberse constituido como grupo para enfrentar este nuevo desafío (entendiéndolo como colectivo) y compartir una trayectoria previa en común, lo que es percibido como una estrategia solidaria. Así se expresa en el relato de varios estudiantes:

Nosotros como grupo, ese fue y sigue siendo uno de los principales facilitadores para poder tener confianza en el lugar donde nos estábamos incorporando, de sentir que no estamos solos (Laura).

Otro aspecto relevante para seguir comprendiendo este proceso son los obstáculos que los jóvenes visualizan y expresan con relación a diversos aspectos académicos de ambas carreras, abogacía y trabajo social, que afectan en ciertos casos el progreso en su trayectoria académica, tales como el cursado, la aprobación de materias, metodologías de enseñanza, dificultades que presentan los planes de estudios, etc. En su mayoría, plantean como una dificultad la falta de articulación entre el sistema

escolar primario/secundario y el universitario, principalmente en lo que hace a las diferentes “exigencias educativas” de cada ámbito. Sin embargo, entendemos que este obstáculo no es propio de este grupo de jóvenes, sino que es parte de una situación problemática que atraviesa todo el sistema educativo argentino desde finales del siglo XX. Esto es expresado en el discurso de los jóvenes como:

El cambio de contexto y la enorme diferencia de exigencia educativa implica un esfuerzo extra, desde el entender un texto académico universitario hasta expresar su entendimiento (Armando).

Otros obstáculos son atribuidos principalmente a las modalidades de acceso al cursado y la corta duración de las regularidades; en este sentido se argumenta que:

El sistema de cursado tiene sus condiciones como el tener la mayor cantidad de materias para ingresar a las mejores cátedras, lo cual quizás aboliendo estas condiciones puede acelerar y facilitar el progreso de la carrera, evitando las cátedras más exigentes (Claudio).

Otro aspecto relevante a resaltar es lo enunciado por los estudiantes con relación a diversos facilitadores que han encontrado por parte del plantel docente, a partir de los cuales han podido superar diversos obstáculos en pos de su inclusión en el espacio universitario. Todos coinciden en que, si bien en la propia singularidad de la facultad los docentes no poseen las condiciones necesarias para implementar seguimientos personalizados a los estudiantes (debido al gran volumen de este estamento), se han mostrado predisuestos al diálogo y a ofrecer una compañía más particular y accesible a ellos, con el objetivo de cooperar con el Programa y con los objetivos de este. En palabras de los estudiantes:

Cuando podemos presentarnos con los docentes y contarles sobre este Programa de inclusión y nuestras experiencias, ellos se muestran abiertos al diálogo y ofrecen mayor acompañamiento (Claudio).

Hubo Cátedras que se brindaron a cooperar y comprender de acuerdo a nuestros tiempos de aprendizaje o ver maneras pedagógicas de abordar temas complejos o metodología de examen, además de ello en estos sabían del programa (Armando).

Con relación a lo que perciben los jóvenes sobre la posibilidad de generar experiencias de educación intercultural, en las que se generen puentes entre culturas e intercambios y enriquecimientos de conocimientos, todos convienen en que es necesario, como así también en

que no es una utopía, el pensarse dentro de este proceso continuado en el tiempo. Asimismo, argumentan que es condición necesaria tanto la predisposición de ambas partes, como así también generar diálogos horizontales y en equilibrio entre las culturas:

Un proceso de educación intercultural real necesita de un equilibrio entre las culturas. Es evidente la dominación de la cultura occidental sobre otras, en consecuencia cualquier intento de diálogo fallará mientras no deconstruya esa desigualdad constituyente (Claudio).

Por otro lado, se valoran diversas experiencias que han transitado en el ámbito universitario, mediante las cuales se comenzaron a sentar las bases para comenzar a construir un espacio académico en el que se tenga como eje la interculturalidad:

Este tipo de aprendizaje lo compartimos en la Cátedra de pueblos originarios en diálogo interdisciplinario, otro caso en particular fue en la cátedra de economía política, donde se generó un espacio para exponer y debatir sobre la economía, la organización social y política de nuestras comunidades (Armando).

Finalmente, los jóvenes identifican diversos desafíos para emprender en el marco del Programa de Inclusión Educativa. Todos conciertan en que un desafío/objetivo de suma importancia en la proximidad debe ser pensar estrategias para que otros jóvenes indígenas puedan incorporarse al programa, ampliando y abriendo el espacio. Por otro lado, se plantea como desafío poder transmitir a las comunidades indígenas los nuevos conocimientos teóricos y experiencias adquiridas, para enriquecerlos y retroalimentar las prácticas cotidianas; además, poniendo en jaque lo aprehendido con las situaciones conflictivas que atraviesa cada contexto comunal. Otro desafío propuesto por los integrantes del grupo es poder continuar y fortalecer el proceso de trabajo con las comunidades originarias cercanas a la ciudad de Santa Fe, sobre todo con las juventudes:

los desafíos a emprender en este marco es tratar de llegar a las comunidades de Santa Fe, poder concretar las actividades realizadas en las mismas y poder llegar a los jóvenes para que se interesen más en indagar sobre su pasado, de sus ancestros, ¿de donde vienen!; fortalecer ese vínculo y luchar por ello (Laurita).

Proponen:

Tener un rol más activo como estudiantes y crear un vínculo más cercano con la Universidad para aprender y participar de distintos espacios (Armando).

Por último, todos acuerdan en que sería beneficioso, para generar mayores condiciones de permanencia y avances en el Programa, la conformación de una figura institucional que tenga como objetivo el acompañamiento académico de forma personalizada hacia los estudiantes indígenas, en el que participen alumnos avanzados en la carrera y comprometidos con los fines del Programa.

Del análisis de las entrevistas, señalamos tres cuestiones fundamentales a fortalecer en el Programa, que asumimos como desafíos: 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 indígenas, 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. 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.

Palabras finales

En definitiva, 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 y nacionales, tratados e instrumentos internacionales. La Universidad Nacional del Litoral no es ajena a este proceso; sin embargo, 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 trazando puentes para el diálogo intercultural en un presente de diversidades, que impacta hacia adentro de la comunidad académica, generando espacios para el intercambio de ideas, concepciones y valores, en torno al marco epistemológico que nutren los derechos colectivos indígenas.

Paralelamente, se promueve el intercambio de conocimientos en el aula, protagonizado por los estudiantes indígenas, quienes se integran en un plan de estudios con contenidos curriculares que ofrecen brechas por las cuales introducir los conocimientos propios de las culturas indígenas. En este punto entendemos que se podrían acordar contenidos que puedan ser incorporados en los programas de estudio de las diferentes materias, por ejemplo, en la carrera de abogacía, derecho constitucional, derecho penal, derechos reales, derecho de familia.

El impacto de las políticas de interculturalización también tiene su retorno 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 nos ordena y guía, pero no es solo deseo de algunos, es un entramado de acciones que responden a una política institucional de la Universidad Nacional del Litoral, basada en el reconocimiento de la dignidad de los pueblos indígenas y en el convencimiento de que la educación intercultural es un derecho en sí mismo pero es a la vez un instrumento para el efectivo acceso a los demás derechos colectivos.

Referencias

- ANAYA, James, *Los pueblos indígenas en el Derecho Internacional*, Madrid: Trotta 2005.
- BERRAONDO, Miguel, *Pueblos Indígenas y Derechos Humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.
- BINSTOCK, Georgina & Marcela Cerrutti, *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2010.
- BRIONES, Claudia (comp.), *Cartografía Argentina. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires: Antropofagia, 2008.
- COPEPES, Ana y otros, *Entre control y subversión: políticas de la memoria en las (re)escrituras de la narrativa argentina contemporánea*, III Congreso Internacional “Cuestiones críticas”, Rosario, 2013.
- LAJO, Javier, *Qhapaq Ñan: La Ruta Inka de la Sabiduría*, Lima: Amaro Runa, 2005.
- MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos, *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires: Emecé Editores S.A., 2005.
- QUIJANO, Aníbal, *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, Perú: Indígena, 1991.
- RAMÍREZ, Silvina, “Derechos de los Pueblos indígenas: protección normativa, reconocimiento constitucional y decisiones judiciales”, en: R. Gargarella (comp.), *Teoría y Crítica del Derecho Constitucional*, Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2008.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia, *Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires: Tinta Limón, 2011.
- SALGADO, Juan Manuel y Micaela Gomiz, *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas: su aplicación en el derecho interno argentino*, Buenos Aires: Ennio Ayosa Impresores, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, *Para descolonizar Occidente*, Buenos Aires: Clacso, 2010.
- TAMAGNO, Laura (coord.), *Pueblos Indígenas: Interculturalidad, colonialidad, política*, Buenos Aires: Biblos, 2009.

El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluado por sus protagonistas. Balance, propuestas y desafíos

Paula Verónica Calapeña y Andrés Honeri

En el presente trabajo nos interesa mostrar el recorrido del Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario evaluando los balances, propuestas y desafíos dentro del marco político, económico y social en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

Asimismo, el año de su creación, quiénes lo integran y cuál fue el impacto que tuvo dentro de la universidad, en particular y en la sociedad, en general. También, dar cuenta de cuál es nuestra perspectiva como estudiantes de pueblos originarios con respecto a la carrera que cada uno sigue en la actualidad. Y, finalizando, enumerar propuestas y desafíos para seguir construyendo un futuro en el cual la Educación Superior sea concebida como un derecho humano fundamental y como un bien público.

Referencia histórica, contexto social, político y normativo

Desde que la Argentina se consolidó como Estado-nación, ha fijado y establecido un modelo educativo hegemónico: el saber científico-positivista, un tipo de saber con raíces en la Europa occidental del siglo XVII y XIX, considerado el motor del desarrollo no solo intelectual sino sobre todo económico. Un sector reducido de la sociedad ha dejado de lado otros saberes, entre los que se encontraban nuestros saberes ancestrales, que eran considerados un tipo de saber tradicional y folclórico que no hacía más que mantener a la sociedad (argentina en el caso al que nos referimos) en estado de atraso cultural, intelectual y social en general.

El sistema educativo hegemónico (la escuela) fue, según algunos autores, en nuestro territorio una *conquista social* en tanto aparato ideológico¹ de las clases dominantes (la oligarquía).² Fue a través de la escuela, como institución y en tanto “espacio de conservación de saber validado”

¹ Pablo Pineau: “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupó’”, en: P. Pineau, L. Dussel y M. Carusso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós, 2001.

² Andrea Alliaud, “El proyecto educativo oligárquico: 1880-1910”, en: *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Tomo I, Cap. II, Buenos Aires, 1993.

(Pineau. 2001) —tal como se enseñaba en las escuelas modernas— que se llevó a cabo la eliminación de gran parte de nuestras culturas indígenas. Entre ellas podemos nombrar el lenguaje y la manera de pensar y considerar nuestro propio saber ancestral como inadecuado frente al Estado-nación.

En la escuela (como en otras instituciones, por ejemplo, la Iglesia) muchos de nuestros rasgos culturales y saberes ancestrales fueron rechazados, anulados y discriminados por tener características “primitivas”. También fueron en gran medida aniquilados, quebrantados.

Es en este marco de ideas hegemónicas que opera el sistema educativo, que ha traído consigo, desde siglos pasados, que nosotros —como estudiantes de pueblos originarios— hacemos o tratamos de hacer una crítica y poner en tela de juicio todos los saberes enseñados en las instituciones educativas de nuestro país.

Lo que nosotros como Programa nos proponemos es justamente poner en duda esos conocimientos impartidos por la obra del sistema educativo y mostrar, no solo a las instituciones educativas sino a la sociedad en general, que nuestros saberes ancestrales, pese a que muestran ese antagonismo con el conocimiento hegemónico, tienen gran validez. A esto tenemos que agregar que cuando hablamos de saber no solo hablamos de saber académico con validez científica sino también nos referimos al saber vivir y convivir con la naturaleza y con nuestros semejantes.

Por esta razón, ponderamos lo que estamos realizando en el programa, en tanto espacio de saber: el saber de nuestros pueblos, donde todos aprendemos en una interrelación recíproca.

En cuanto al contexto normativo, podemos mencionar a nivel nacional la caracterización que realizan los autores Beatriz Gualdieri y María José Vásquez³ y, a nivel provincial, el Decreto Provincial 1719-2005.⁴

Recorrido histórico del Programa

El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios depende de la Universidad Nacional de Rosario, ubicada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en el margen derecho del Río Paraná.

La ciudad de Rosario está unida por autopistas a Buenos Aires (a una distancia de 300 km), a Córdoba (a 400 km) y a la ciudad de San-

³ Beatriz Gualdieri & María José Vásquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, p. 315.

⁴ Disponible en línea: <https://www.santafe.gob.ar/boletinoficial/> Fecha de consulta: 20/09/2016.

ta Fe (a 150 km). Se encuentra en una posición geoestratégica muy importante a nivel tanto nacional como internacional; es punto clave del Corredor Bioceánico que va desde el Atlántico (Brasil y Uruguay) hasta el Pacífico (Chile). Posee una población estimada en “1.193.605 habitantes”.⁵ Rosario es el núcleo de una región de gran importancia política, económica, social y cultural y brinda una gran cantidad de servicios, de desarrollo industrial y tecnológico.

La Universidad Nacional de Rosario, UNR,⁶ se fundó bajo la ley 17.987 en 1968. Su estructura actual es de 12 facultades, 3 institutos de Enseñanza Media, un Centro de Estudios Interdisciplinarios y un campus virtual. Su oferta académica está compuesta por 124 carreras de posgrado, 63 títulos de grado, 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 26 títulos por articulación con el sistema de educación superior no universitario y 32 postítulos. Cuenta con una superficie edilicia de 68.000 metros dispersa geográficamente en la ciudad de Rosario.

El Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR se creó en el año 2012 en el marco de un Sistema de Becas que se otorga a los estudiantes a fin de garantizar el cursado de las carreras sin interrupciones hasta finalizarlas. En el año 2013 se dio un salto cualitativo que transformó la beca en un programa integral, que combina la ayuda económica con la creación de un espacio de socialización, articulación de saberes y participación de miembros de diferentes comunidades, con el acompañamiento académico y pedagógico para los distintos becarios que transitan las diferentes carreras en la UNR.⁷

Caracterización del Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR

Para acceder al Programa, a principio de cada año se deben cumplir diferentes requisitos,⁸ tanto académicos como económicos y socioculturales. Se solicita al futuro beneficiario del programa la presentación de un aval firmado por el referente de su comunidad reconocida por la Ley Nacional N° 23302/85⁹ art. 2 o por la ley provincial equivalente.

⁵ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2010. Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/> Fecha de consulta: 02/09/2016.

⁶ Disponible en línea: <http://www.unr.edu.ar/> Fecha de consulta: 29/08/2016.

⁷ Claudia Gotta, “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios, un espacio abierto a la interculturalidad”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref /México: UNAM, 2016, p. 355.

⁸ Disponible en línea: <http://www.unr.edu.ar/index.php> Fecha de consulta: 29/08/2016.

⁹ Disponible en línea: <http://www.infoleg.gob.ar/> Fecha de consulta: 29/08/2016.

A mediados de año se presenta una ficha académica, con la firma de dos docentes que acrediten que el estudiante haya rendido un examen parcial, final, práctico, etc, más allá de la nota y la firma también del Secretario Estudiantil de cada facultad.

Una coordinadora promueve las actividades y proporciona orientación en temas administrativos; también cuenta con una asesora académica.

El programa realiza diferentes actividades a lo largo del año con el fin de que los distintos becarios pertenecientes a diferentes comunidades se relacionen y conozcan las características y diferencias entre sí. Los distintos tipos de actividades tienen una impronta muy fuerte y nos llevan a buscar y seguir buscando nuestras raíces culturales, con el fin de reafirmarlas y reivindicarlas.

En una de las actividades en las que participamos, 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. Luego nos agrupábamos por comunidad y escribíamos en un afiche las características de otro pueblo (el coordinador del programa indicaba qué grupo debía escribir sobre cuál otro) y de esta manera nos íbamos conociendo como integrantes del mismo programa. Creemos que este fue uno de los logros que el programa se propuso: el de mantener viva nuestra identidad cultural y a la vez conocerla de los demás compañeros.

Otra de las actividades que se viene realizando desde el tiempo de la creación del programa es la Ceremonia a la Pachamama, madre tierra. En este ritual ancestral participan los integrantes del programa pero también se realizan invitaciones a todas aquellas personas que desean agradecer a la madre tierra por todos sus frutos.

Cabe mencionar también que la asesora académica traía a distintos profesionales indígenas de otras provincias y países, quienes nos contaban sus experiencias y nosotros a ellos; esto se realizaba en el marco de la Cátedra.¹⁰

El programa se propuso garantizar el acompañamiento de un docente y un acompañante alumno de nuestras respectivas carreras, a fin de familiarizarnos con los diferentes aspectos que conforman la vida académica.

Además de reconocer la importancia de que muchos jóvenes de diversos pueblos transiten la universidad, no podemos perder de vista el hecho de 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

¹⁰ Claudia Gotta, "Saberes, creencias...", ob. cit.

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 luego con esta tarea, como futuros profesionales.

Es así que el programa se propone:

- promover la inserción al sistema educativo universitario.
- garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso.
- alcanzar inclusión con participación.
- promover el respeto a la identidad cultural.
- bregar por una educación universitaria libre, pública, gratuita e intercultural.

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 falta una materia y la Tesis para finalizarla.

Fui beneficiaria de la Beca de Pueblos Originarios en el año 2012 y volví a inscribirme este año en el Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR. Actualmente me reconozco como parte de la Comunidad Coya y sigo reconstruyendo mi identidad.

Nací en la Ciudad de San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy - Argentina. Soy la segunda hija de un total de cinco hermanos. El nivel primario de educación lo realicé en una escuela pública y el nivel secundario en un colegio privado religioso.

Mi primer día de cursado en la universidad 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 mi pago, tanto desde lo emocional como en lo cotidiano.

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

abordar la cosmovisión de mi pueblo con el conocimiento académico que adquirí o 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 que 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.

Estudiante moqoit transitando la carrera de antropología

Empecé a participar en el programa en el 2013, por ese año también comencé a estudiar la carrera de antropología en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

Dentro del Programa tuve las experiencias de haber conocido y compartido distintas vivencias con los demás jóvenes de dicho Programa. Todos venimos de distintos pueblos, por lo tanto, tenemos distintos saberes, creencias, costumbres, etc.

Soy del pueblo moqoit; nací en Charata, provincia del Chaco - Argentina. A los tres años de edad con mi familia nos fuimos a vivir a la ciudad de Rosario: las causas fueron la falta de trabajo en el Chaco. Cuando llegamos a Rosario nos instalamos en la zona oeste; 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” N° 1333. En esa escuela realicé mis estudios primarios, los que concluí en el año 2002. Luego hice mis estudios secundarios en la Escuela Secundaria N° 518 “Carlos Fuentealba”.

Logros, problemas y desafíos que afronta el Programa

La existencia del programa marca un punto de inflexión en la comunidad educativa, ya que es a través de él que se reconoce la importancia de la intervención institucional por parte de la universidad. Trabajar en conjunto con los diferentes espacios, cátedras y personas en pos de vin-

cular la universidad con las comunidades indígenas, con sus miembros, es decir estudiantes y futuros profesionales.

Como participantes del programa vamos a plantear diferentes problemáticas que este atraviesa, pero también mencionaremos sus logros y desafíos.

Espacio de contención, reflexión y participación colectiva

Consideramos que el programa es un *espacio de contención, reflexión y participación colectiva*. Es un espacio de *contención* porque no solo brinda ayuda económica sino también ayuda académica. Nos permite, en algunos casos, reivindicar, afianzar y revalorizar nuestra identidad.

Es de *reflexión*, ya que nos interpela a pensar nuestro futuro perfil profesional como miembros activos de nuestras respectivas comunidades. Nos permite pensar y reflexionar acerca de cómo repensar el conocimiento académico desde la cosmovisión de los pueblos originarios. O cómo pensar desde los saberes ancestrales el conocimiento académico. La creación de un nuevo conocimiento académico debe ser resultado de una disputa de poder, en que todos los jóvenes de los pueblos que transitamos la universidad seamos protagonistas en este proceso de creación.

Es de *participación* porque promueve, a través de distintas actividades, la integración entre los jóvenes universitarios pertenecientes a distintas comunidades, para poder conocer, debatir y compartir los distintos saberes que poseemos.

Es muy importante conocer nuestro pasado y reflexionar en torno a nuestro presente para poder decidir hacia dónde queremos dirigirnos en el futuro. Somos parte de un legado cultural que nos enriquece con todos sus saberes pero debemos reconocer que, en 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 en el que priman el individualismo, la propiedad privada y la ganancia. En algunos casos, hemos ido dejando muchos rasgos de nuestra cultura o, mejor dicho, nos obligaron a dejarlos y muchos ni siquiera los hemos conocido debido a la tarea que en esa dirección llevan a cabo el sistema educativo y político en su conjunto. Mantener y transmitir nuestros saberes a las futuras generaciones revalorizando nuestra participación en la sociedad en que vivimos es parte del desafío en el presente y a futuro.

Conocimiento académico/cosmovisión/imposición cultural

Las distintas reflexiones que se pueden realizar sobre el conocimiento académico dan cuenta de la carencia de una mirada pluricultural de este.

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? Visibilizando en la universidad nuestra participación. Disputando poder desde las distintas funciones que realizamos, como estudiantes, profesionales y/o ciudadanos, desnaturalizando la imposición cultural hegemónica, que relega e invisibiliza nuestra existencia.

La producción de un nuevo conocimiento desde una mirada pluricultural que interpele a la comunidad académica puede generar espacios de socialización, tolerancia y democratización de la universidad.

Usamos las palabras *reivindicar*, *afianzar* y *revalorizar*. Para la primera, hacemos referencia a toda acción que nos remite a repensar nuestro pasado (negado y desvalorizado por la cultura hegemónica) en clave del presente. De esta manera mantenemos viva nuestra cultura ancestral. Afianzando esa reflexión en acciones que revaloricen nuestro legado.

Crítica de la antropología

Cuando comencé a estudiar antropología, leía autores antropólogos clásicos que tenían ese *rasgo colonial*¹¹ en sus mentes al tratar a nuestros pueblos como “objetos de estudios”. Esto me indignaba. Más aún, la antropología clásica (especialmente la antropología física) taxonomizaba a los indígenas de nuestro territorio. En este sentido, clasificaban a los pueblos según las características morfológicas que presentaban y, de esta manera, se “veía su grado de desarrollo o evolución”.

Siguiendo a Lobera,¹² antropólogo crítico, toda la antropología clásica respondía al colonialismo, es decir, a la expropiación de las tierras (que ancestralmente poseían los indígenas), a la explotación de mano de obra y a silenciar sus realidades, lo que iba ocurriendo en las distintas épocas.

Consideraban a los indígenas primero como “pueblos salvajes”. Esta definición, según este autor, daba cuenta de la existencia de “pueblos avanzados y pueblos atrasados”; luego como pueblos en “contacto cultural”, en tanto pueblos que “tomaban prestados” rasgos culturales de otras culturas y, por último, se estudiaba a los pueblos indígenas por sus características religiosas, dejando de lado la realidad (penosa) por la que pasaban dichos pueblos en manos de los gobiernos de los países.

Así estudiaban a los pueblos indígenas los antropólogos clásicos; así, todavía, siguen en pie las teorías que desarrollaron.

¹¹ Gerard Leclercq, “La descolonización y la Antropología contemporánea”, en: *Antropología y Colonialismo*, Madrid: Comunicación, 1973.

¹² José Llobera, “Pos criptum”, en: *Antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, 1990.

En concordancia con la crítica de la antropología clásica es que revalorizamos el nuevo paradigma que toma a los indígenas como sujetos políticos y sociales que integran las sociedades actuales.

Invisibilización dentro de la universidad de estudiantes de pueblos originarios

Hasta hace 4 años, la UNR no tenía la percepción de que había estudiantes miembros de diferentes comunidades originarias. Con la creación del Programa y sus actividades se va reconociendo nuestra identidad. Pero aun así, todavía es difícil que la comunidad académica reconozca y/o perciba que existen alumnos que se autorreconocen parte de los pueblos originarios.

Debemos reconocer que existen diferentes espacios, cátedras, organizaciones sociales y particulares/profesionales que trabajan con miembros de pueblos originarios.¹³

Desconocimiento de la vida académica

Todo ingresante se enfrenta al desconocimiento de la vida académica, en lo referente a trámites administrativos, tiempos y formas de cursado, diferentes modalidades de examen, correlatividades, entre otras. Estas cuestiones a veces son un obstáculo, ya que su desconocimiento puede ocasionar retrasos y/o pérdida en la condición de regularidad.

En cuanto a esta problemática el programa se propuso informar y orientar a los becarios en su tránsito por la vida académica.

Falta de continuidad en la participación de las diferentes actividades

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 les daban tanta importancia a las actividades que se realizaban. Entre las causas de las inasistencias podríamos mencionar diferentes factores, uno de los cuales es el económico, ya que algunos de los participantes se veían imposibilitados de asistir por no contar con el dinero suficiente para concurrir a dichas actividades.

Otro factor es la distancia: la UNR se caracteriza por la dispersión geográfica de sus diferentes facultades, lo que condicionaba la concreción de una actividad en determinado lugar y horario, ya que algunos

¹³ Claudia Gotta, "Saberes, creencias...", ob. cit.

estudiantes viven en zonas periféricas y otros en lugares cercanos a la facultad, según la carrera que cursan.

Y otro factor es la coincidencia entre la fecha de las actividades con las de los parciales y exámenes finales. Esto es tenido en cuenta a la hora de establecer las fechas para realizar las actividades pero, dado que las distintas facultades manejan diferentes tiempos, a veces se hace difícil coordinar todas.

Aportes o falencias de la escuela secundaria

Como mencionamos más arriba, la mayoría de los que integramos el Programa no pudimos adaptarnos con facilidad a las condiciones que la universidad nos exigía. Esto se debe a que la escuela secundaria no pudo aportar las suficientes herramientas para afrontar las problemáticas que todo estudiante padece.

Lo que sí aportó la secundaria fue una orientación vocacional, pero de manera irregular, ya que no lo hacía todos los años, lo que significa que no todos los que ingresábamos a la universidad sabíamos a qué nos íbamos a enfrentar. Uno de los ejemplos que podemos mencionar es la inscripción: no recibíamos orientación de cómo presentar la documentación necesaria y hacer los trámites administrativos.

A modo de cierre

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 somos ajenos a estas luchas.

Podemos afirmar que, sin la creación del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR, muchos de nosotros no mantendríamos viva nuestra cultura ancestral y otros las relegaríamos a un segundo plano o también la desconoceríamos. Sucede que muchos de nosotros hemos vivido desde muy niños en la ciudad de Rosario y hemos compartido conocimientos con el resto de la ciudad; por ende, sería difícil (y lo es todavía) mantener nuestra cultura.

Aunque no podemos negar la validez de gran parte del conocimiento académico, sí podemos pensar y decir que existen otros conocimientos igualmente válidos: los de nuestros ancestros.

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, fundada en 1968. En él participan miembros de las comunidades colla, qom, mapuche, moqoit, omaguaca y ava guaraní.

Estos estudian las siguientes carreras: arquitectura, medicina, música, antropología, derecho, política, trabajo social, enfermería, veterinaria, psicología, ciencias agrarias, odontología y ciencias de la educación. Además, hay ocho adolescentes que cursan sus estudios secundarios en la Escuela Agrotécnica dependiente de nuestra universidad, en la vecina ciudad de Casilda.

Visualizamos el Programa como un espacio donde conviven dos conjuntos de saberes, el académico y el cultural y donde participan (además de nosotros como estudiantes) distintos miembros de los diversos pueblos. Nos permite conocer otros saberes y apropiarnos de ellos, 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.
- Apropiarnos del espacio, conformado por el Programa, de los estudiantes que participan de la vida académica y bregar por la 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.

Otra propuesta es la concepción de la educación superior como un bien público, en el que se incluya la participación de los pueblos indígenas en sintonía con la concepción de derecho humano. Esto dependerá de la generación de políticas públicas con amplia participación de los distintos representantes de las comunidades en pos de una educación universitaria libre, pública, gratuita e intercultural.

Referencias

- ALLIAUD, Andrea, “El proyecto educativo oligárquico: 1880-1910”, en: *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Tomo I, Cap. II, Buenos Aires, 1993.
- GOTTA, Claudia, “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios, un espacio abierto a la interculturalidad”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, p. 355.
- GUALDIERI, Beatriz & María José Vásquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, p. 315.
- LECLERCQ, Gerard, “La descolonización y la Antropología contemporánea”, en: *Antropología y Colonialismo*, Madrid: Comunicación, 1973.
- LLOBERA, José, “Pos criptum”, en: *Antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, 1990.
- PINEAU, Pablo, “¿Por qué triunfó la escuela?’ o la modernidad dijo: ‘esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupó’”, en: P. Pineau, L. Dussel y M. Carusso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós, 2001.

Jaguata pavē Ñembo´eapy (Caminemos todos por la educación)

Aníbal González, Martín González y Yamila Irupé Nuñez

En este texto nos proponemos realizar una reflexión sobre los logros alcanzados y los obstáculos encontrados en la ejecución del programa *Jaguata pavē Ñembo´eapy* (Caminemos todos por la educación) durante el período lectivo 2015. Dicho programa tuvo como objetivo la inclusión, el apoyo y el acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) para la educación superior, a través de la implementación de tutorías y de becas de apoyo económico.

Comenzaremos con un breve recorrido por los antecedentes que llevaron a la puesta en marcha del programa con el fin de contextualizar a los lectores sobre la situación educativa de la población guaraní de Misiones.

Declaraciones de derecho y contexto educativo

En la actualidad el acceso a la educación es un derecho de los pueblos originarios, asegurado por el Convenio 169 de la OIT, creado en 1989. Además, existe la vigencia de derechos e instrumentos internacionales que reconocen legalmente este derecho para los pueblos originarios. En la Argentina, luego de la vuelta a la democracia, se aprobó una serie de leyes que velan por la participación de los pueblos originarios en el manejo de los recursos naturales y el respeto a la identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural. El Artículo 75 (Inciso 17) de la Constitución Nacional, reformada en 1994, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Por otro lado, la ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) indica que el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica debe ser pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Promoviendo, de esta manera, la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Provincia de Misiones, la Ley General de Educación N° 4026 (2003) reconoce, en su Artículo 4, inciso n), la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a participar en el proceso de educación formal. En las Resoluciones 5722 y 5828 del Consejo General de Educación se instituye la Educación Intercultural Bilingüe, dentro del subsistema Regímenes Alternativos, así como el reconocimiento y los perfiles de Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs). Finalmente, en la Resolución 768 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2008), se crea el Área de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, no solo en el caso de la provincia de Misiones sino que a nivel general, las experiencias llevadas adelante indican una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social. Las estadísticas nacionales nos indican que los guaraníes de Misiones son uno de los grupos étnicos con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34 % (ECPI-Indec, 2004/2005). La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas¹ (EPCI), preparatoria de la pregunta étnica en el Censo Nacional de Población (2010), informaba, para una población de 2.498 personas de ambos sexos de 10 años y más, 1.763 personas con conocimientos de lectoescritura en castellano y 733 analfabetos (el 25 % aproximadamente de la población considerada). En cuanto a las personas de 15 años de edad o más que declaraban esos conocimientos, el máximo nivel alcanzado era secundario incompleto (209 personas, aproximadamente el 10 % del grupo alfabetizado), en proporciones similares para ambos sexos.

Es decir que, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de universalidad ni de igualdad en la calidad educativa y, si se tienen en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes, se puede observar que los jóvenes que ingresan a la universidad tienen escasas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de tal manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente anuladas.² De este modo, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria. En cuanto a las políticas afirmativas, es menester resaltar que todavía no se ha logrado

¹ Aplicada por el Indec en el período 2004/2005 y administrada en la provincia por la Dirección de Asuntos Guaraníes y por agentes censales indígenas seleccionados por esta y adiestrados por técnicos del Indec.

² Yamila Irupé Nuñez, "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHycS-UNaM". Tesis de Licenciatura Antropología Social, FHycS-UnaM, 2012.

la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

Educación Intercultural en Misiones

Si bien en un principio los guaraníes rechazaban la idea de una escuela dentro de sus comunidades, paulatinamente fueron accediendo. Han sido tantas las alteraciones del espacio de la provincia de Misiones y tan profundos los cambios producidos por la deforestación y el avance de la frontera productiva, como la contaminación ambiental del agua y del suelo y también la reducción de territorios aborígenes, que la escuela comenzó a ser concebida en las comunidades desde otro punto de vista. Reconocieron en la educación de la sociedad dominante un instrumento de poder, una herramienta por medio de la cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural. Sin embargo, en una primera etapa, la educación brindada se basaba en un modelo “asimilacionista”, que promovía un proceso unidireccional de adaptación cultural de los guaraníes hacia los cánones hegemónicos. Poniendo énfasis en la “igualdad” de los estudiantes e impidiendo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales, como, por ejemplo, el idioma. Como podemos observar en las experiencias de dos estudiantes guaraníes en su paso por el sistema educativo formal:

Antes cuando yo iba al colegio nos imponían mucho, no había una interculturalidad ahí. Porque solo era imponernos cosas, la religión, el tema de la educación. Y con los años eso se fue modificando, a partir del surgimiento de la interculturalidad y se fue dando más importancia pero como es nuevo todavía los docentes no están tan al tanto y cuesta cambiar.

(Masculino, estudiante y empleado público)

Yo insistía en ir a la escuela, por eso fui. En esa época no existía ni jardín, me acuerdo que se prohibía hablar otra lengua que no sea el castellano. Y yo no sabía castellano, solo guaraní. Nos íbamos al baño para hablar en guaraní, para que nadie nos escuche. De los alumnos que iban habían algunos que eran de la colonia y a ellos también se les prohibía hablar su lengua [portugués, por ejemplo] no solo a nosotros. Yo tenía a mis compañeros más grandes de la comunidad y ellos hablaban por mí cuando quería decir algo. En esa escuela terminé la primaria.

(Masculino, cacique, empleado público y estudiante)

Recién en el año 1996 comenzaron a formarse comisiones en el ámbito de la educación oficial para tratar la temática de la educación bilingüe intercultural. Así, en 1997 se da inicio al Proyecto 4° Plan Social Educativo: “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen”, Programa Mejor Educación para Todos (PSE), que perduró hasta 1999. Del 2000 al 2001 se desarrolló el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los Pueblos Aborígenes, Programa Escuelas Prioritarias (PACE). Y del año 2002 al 2003 estuvo vigente el Equipo de atención a poblaciones específicas del Programa Integral de Equidad Educativa (DNPC). Finalmente, hacia mediados de 2004, el Ministerio de Educación de Misiones dio inicio al proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), posteriormente instituido como Programa y transformado en 2009 en Área de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, dentro del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Pneib) y en cumplimiento del capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26206. A través del Pneib se creó la figura del Docente Auxiliar Indígena (ADI), que, en una primera etapa, trabajaron en calidad de meros traductores de los docentes en las escuelas, la mayoría de las veces sin salario y sin reconocimiento alguno. Luego se planteó la necesidad de la creación y ejecución de un espacio separado de los docentes donde pudieran interactuar con los estudiantes guaraníes directamente. Los ADI jugaron —y lo siguen haciendo— un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de educación brindada en los niveles educativos primarios y secundarios en las escuelas denominadas bilingües y en la difusión de información sobre posibilidades de continuación de estudios terciarios/universitarios para estos jóvenes. Sin embargo, siguen en una situación de desventaja con relación a los docentes con quienes comparten el aula, lo que se visualiza en su denominación, pues son categorizados como “auxiliares” de los docentes.

Por otro lado, en sucesivas oportunidades se registraron demandas, surgidas en el seno de las comunidades, con respecto a la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de la cultura guaraní. La experiencia de un ADI que estaba iniciando su formación durante dicho período expresa a las claras el papel asignado en la práctica a los ADI, en los comienzos de este proyecto educativo:

Para hablar de la escuela primaria cuento un poco de mi experiencia para que se refleje cómo es la educación dentro de la comunidad. Cuando yo empecé a trabajar ya estaba el cartel “educación intercultural” y yo le llevé a mis chicos de quinto y sexto a otra escuela... Jugamos fútbol, vóley con los otros chicos y todo bien.

Después del almuerzo nos agrupamos en un aula y por ahí surge hacer un juego y repartieron papelitos para escribir sus nombres, y ellos no sabían escribir sus nombres y ahí me di cuenta que la escuela estaba para disimular. Y ahí vine medio desanimado. Ahí yo colaboraba, no me pagaban. Ahí yo explicaba a los chicos las consignas que le daba la maestra, trabajando de como más bien un traductor. Y ahí me di cuenta en el año 2003 o 2004, que la escuela así no servía.

(Masculino, ADI y estudiante)

Observamos, entonces, que las relaciones, tanto dentro como fuera de la institución educativa, son conflictivas y se dan siempre en términos de dominación y sujeción; que la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio. En este sentido, una característica básica de las relaciones entre guaraníes e instituciones educativas es la desigualdad de poder entre las partes, que, más que asegurar una inclusión democrática de estos a la sociedad, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales.³ A este respecto, un estudiante guaraní reflexiona:

La interculturalidad en sí es algo que abarcaría todas las cosas pero a la hora de las prácticas, de vuelta es todo un problema porque yo creo que debería haber un margen distinto de trabajo con las comunidades. Es todo lo mismo, porque queda de nuevo todo en letras grandes o en lindas frases y queda ahí. No en la base de todo, no en donde tiene que ser, no en las comunidades. Como política es muy bueno, pero no se hace en la realidad, en la práctica. Ojalá se hubiera hecho todo como se dice en las políticas interculturales, estaríamos muy bien.

(Masculino, empleado público y estudiante)

Actualmente, la centralidad de la escuela se hizo extensiva a la educación superior, pues es la que asegura hoy el acceso a ocupaciones más o menos bien rentadas, como antes lo hacía la educación secundaria.⁴ Además, representa una oportunidad, no solo para insertarse en el mundo laboral y profesional, sino también para disponer de autonomía de pensamiento y del manejo de herramientas conceptuales y técnicas para contribuir con el desarrollo y la reproducción de ese sistema educativo

³ Yamila Irupé Nuñez, “Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina”, en: Textos&Debates, Boa Vista, n. 21, 2012, pp. 59-74.

⁴ Emilio Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

de calidad que demandan las poblaciones indígenas de Misiones.⁵ En este sentido, observamos que las relaciones interculturales generan, en este caso, actores activos de las transformaciones políticas y culturales que vive la población originaria guaraní. Estas transformaciones o procesos de cambio a los que recurren, no para desaparecer sino para poder seguir siendo ellos mismos, son “estrategias adaptativas” que no producen una abdicación identitaria, sino que se manifiestan precisamente como los medios para lograr perpetuarla.⁶ Al respecto, nos comenta un cacique su pensamiento sobre la educación occidental y la interculturalidad:

No hay un quiebre entre prácticas y saberes Mbyá y la educación que te dan en la escuela o la facultad, porque eso [hace referencia al Mbyá] es algo que uno lleva más allá de lo que uno haga. No se le da un espacio a los saberes Mbyá en la educación formal, pero nosotros no nos olvidamos. Por ejemplo, hay cosas que uno no comparte con la universidad o la historia formal. Nosotros sabemos de nuestra historia, de nuestras cosas. Pero hay libros que hablan de nosotros, de nuestra historia. Pero yo digo: ojalá hubiera un espacio para que nosotros contemos nuestra historia también, ojalá tuviéramos un espacio para contar nuestro pensamiento guaraní. La historia desde la creación del ser humano. Y no podemos pelear con la profesora, porque ella representa el sistema educativo, o sea que no es solo con la profesora, ella te va enseñar lo que tiene que enseñar. Uno tiene que tragarse nomás porque es importante la educación.

La educación es un proyecto, sostengo eso. Y también que la base de la educación es la familia, ahí es donde se aprende las cosas, el respeto, la ética. Y después tenés el conocimiento formal lo que te instruye y permite conseguir un trabajo. Y por eso los chicos tienen que seguir estudiando y aprendiendo cosas.
(Masculino, cacique, empleado público y estudiante)

El Programa *Jaguata pavé Ñembo´eapy* (Caminemos todos por la educación)

En 2008, a raíz de un seguimiento de los registros de inscripción y deserción de estudiantes guaraníes en la Facultad de Humanidades y Cien-

⁵ Hugo Arce, “Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal”, en: Silvia Hirsch & Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonista*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.

⁶ Miguel A. Bartolomé, *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América latina*, México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

cías 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 este no era financiado, se dictaron tutorías y 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 solo se les 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 académico 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 (que 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 guaraníes⁷ de la FHyCS-UNaM, a fines del 2014 se elaboró y presentó el Programa “*Jaguata pavẽ Ñembo´eapy*” (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.

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)

⁷ Martín y Aníbal González, ambos estudiantes avanzados de la Licenciatura de Trabajo Social.

y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, así como al mejoramiento del rendimiento académico y del 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 (EGNS), un total de 39 estudiantes, para la elección de delegados representantes que integrasen el equipo del Programa, dos estudiantes titulares y dos suplentes, que estuvieran en condiciones de brindar el nexo comunicativo con sus compañeros y pudieran 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, contratados por la UNaM.⁸ Los tutores trabajaron con los estudiantes a través de encuentros de 10 horas semanales, brindando apoyo en las materias en las que encontraban 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 a aquellos que se encontraban cursando el primer año; 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 hubo un segundo encuentro de estudiantes con el objetivo 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.

Con relación a la tarea de difusión de carreras, se realizó una reunión del equipo en la cual los dos representantes estudiantiles, previa comunicación con sus compañeros y comunidades, presentaron una lista de carreras prioritarias⁹ a difundir en razón de las necesidades expresadas por el Pueblo Guaraní.

Asimismo, con su colaboración se realizaron videos de promoción de las carreras y de las experiencias de los estudiantes en relación con: 1) ingreso a la universidad; 2) estudio/ biblioteca/trámites; 3) alber-

⁸ Institución responsable de realizar la rendición de cuentas de los recursos a la SPU.

⁹ Carreras: Abogacía, Administración, Biología, Bioquímica, Cerámica, Comunicación Social, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria, Enfermería, Farmacia, Gestión Ambiental, Guardaparques, Historia, Informática, Investigación Socio-Económica, Letras, Locución, Medios Audiovisuales, Música, Nutrición, Producción Agrícola Ganadera, Producción Agro-Forestal, Trabajo Social, Turismo.

gue; 4) comedor; 5) colectivo/transporte y 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 otros. Los CD fueron entregados a los estudiantes para que fueran vistos en sus respectivas comunidades y se proyectaron en las visitas a las comunidades y colegios para la difusión de las carreras.

La no opción de la elección

Entre los EGNS de Misiones se reitera con mayor frecuencia la elección de carreras de Formación Docente (Profesorados en Educación Primaria, Inglés, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física, Historia, Nivel inicial, etc.), una elección que responde en gran medida a la falta de docentes capacitados para trabajar con estudiantes guaraníes en los distintos niveles educativos y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. Les siguen las carreras de Licenciatura en Enfermería y Tecnicatura Agrícola-Ganadera, que responden, por un lado, a la deficiente atención a la salud que reciben y, por el otro, a la necesidad de gestar proyectos de producción para la comunidad y para la comercialización —cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializada como apicultura y horticultura a pequeña escala—. Siguen las carreras de Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Licenciatura en Trabajo Social y luego las de Abogacía, Tecnicatura en Guardaparques y Guía de Turismo — las tres en igual proporción—. Estas últimas elecciones denotan una necesidad no solo de un conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní sino también de los mecanismos a través de los cuales difundir su defensa, así como la necesidad de alcanzar una formación específica en áreas que actualmente están siendo trabajadas por agentes de la sociedad dominante, quienes invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria desde diferentes ámbitos.

Observamos que la acción social de la elección de carrera responde a las problemáticas que viven y, por ende, a la representación que los estudiantes construyeron sobre la carrera por la que optaron y los beneficios —materiales o simbólicos— que obtendrían de ellas, por ejemplo, la posibilidad de proyectar una experiencia escolar exitosa para sus hijos y parientes cercanos. Como lo expresa el siguiente relato:

El año pasado mi hija terminó primer grado y mi intención era por eso que ella termine leyendo bien. En la secundaria ahora, por ejemplo, los chicos están mejor que años anteriores. En el 2005 me dieron el cargo [de ADI] y los alumnos fueron per-

diendo la timidez y ahora hay más actividades para eso también, para que hablen, y manejen la oralidad. Hacemos actos, ferias de ciencia, muestras de plásticas y hay reuniones con otros colegios, los chicos de séptimo ahora tienen una base más buena que antes.
(Masculino, ADI y estudiante)

Pero también responde a la proximidad o al contacto interétnico entre la sociedad dominante y la población guaraní. Pues son los profesionales de las disciplinas por las que optan los estudiantes los que han estado en mayor contacto con ellos desde pequeños. En cuanto a la elección de carreras docentes, desde la década de 1970 el Estado argentino viene dedicando una fuerte atención a incorporar la población guaraní en el sistema educativo formal—como una estrategia estatal para incluirlos en la sociedad—. En esa época, la idea de una escuela dentro de las comunidades no era bien percibida. Sin embargo, actualmente se ha aceptado la educación “formal” como un derrotero inevitable y el debate pasa por la búsqueda de una educación de calidad que brinde las herramientas para defender sus derechos y su cultura.

De esta manera, la elección de estudiar no supone un libre juego de opciones sino la respuesta a la asimetría de las relaciones de poder material y simbólico. Pues, en Misiones, el proceso de ocupación y transformación del espacio por los sectores dominantes de la sociedad desde fines del siglo XIX ha incidido de manera directa en el pueblo guaraní y sus repercusiones llegan hasta nuestros días. En diversos períodos históricos la población guaraní ha tenido que cambiar sus estrategias económicas con el objetivo de obtener ingresos, para suplantar prácticas y recursos que progresivamente les fueron negados. Su posición desventajada, sin embargo, los obliga a incorporarse a los puestos peor remunerados del mercado laboral rural, en distintos tipos de actividad. Estas transformaciones repercuten en el tipo de estrategias preferidas por las instituciones estatales para relacionarse con dicha población, así como las estrategias de resistencia étnica de los guaraníes. En este sentido, la educación se está convirtiendo cada vez más en una estrategia viable y redituable para el empoderamiento de los pueblos indígenas. Por ello, la elección de carreras puede verse como el resultado de las resistencias que se generan desde la población guaraní, en las que la educación superior funciona como una herramienta para resistir y mantener o reivindicar su cultura. Al mismo tiempo, son producto de luchas históricas y procesos de dominación que operan construyendo el universo de elecciones posibles de carreras, pues entre las elecciones no vemos carreras como Física, Diseño, Arquitectura, Genética, por mencionar algunas.

Dificultades encontradas

Existe una historia (de dominación) entre los grupos que se encuentran en la universidad. Esto se evidencia, entre otras cosas, con 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 que abandonaron sus estudios, y 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 con la distancia y el 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 la 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 los 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 acarrearán, 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 produjeron 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 solo 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 con los programas y las 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. 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.

Referencias

- ARCE, Hugo, "Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal", en: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.
- BARTOLOMÉ, Miguel A., *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América latina*, México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- NUÑEZ, Yamila Irupé, "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM". Tesis de Licenciatura en Antropología Social, FHyCS-UnaM, 2012.
- ..., "Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina", en: *Textos&Debates*, Boa Vista, n. 21, 2012, pp. 59-74.
- TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

Procesos de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en la provincia de Formosa, Argentina

Emilio Fernández

A principios de los años 2000, la Universidad Nacional de Formosa viene atravesando llamativas experiencias. En particular, el ingreso de jóvenes estudiantes indígenas jamás antes visto, en toda la historia provincial. Esto quizás surge de los procesos políticos que se han impulsado para un acceso a la educación gratuita e inclusiva y permite el avance en la educación para las comunidades originarias.

Los procesos en las comunidades indígenas indican que la educación y la formación superior son las claves para el crecimiento de los jóvenes indígenas y sus pueblos. La formación continua y apropiada es la posibilidad de instalar cambios sustanciales y significativos, para marcar procesos de participación y el fortalecimiento de saberes propios.

Es importante señalar que la gran mayoría de los jóvenes originarios estudiantes son provenientes de escuelas primarias y secundarias con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de las comunidades del interior de la provincia. Y trasladarse a la ciudad, desde esos sus pueblos con muy pocas poblaciones, algunas de mucha distancia, a las zonas urbanas, conlleva un complejo cambio de vida personal.

Los jóvenes y las jóvenes indígenas cursan carreras de formación superior, demostrando la capacidad de seguir creciendo juntos y aspirar al protagonismo de contribuir a sus propios pueblos, con las mejores herramientas de formación. Posibilitando la incorporación de las ciencias y tecnologías a los aspectos sociocultural, productivo, económico, educativo, etc. sin negar la cultura propia sino como una forma de enriquecimiento a partir del contacto e incorporación de los conocimientos universales.

Este salto educativo de los jóvenes indígenas es importantísimo para con las sociedades de pertenencia, puesto que ellos representan y mantienen fuertemente sus 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 y de la justicia social.

Los aciertos conseguidos hasta el momento en torno a las nuevas realidades y situaciones que los jóvenes indígenas viven demuestran la

capacidad de autogestión tanto individual como del grupo en lo que ha sido históricamente desconocido para sus contextos originarios, como la experiencia de conocer y relacionarse con la cultura universal y con el ámbito universitario.

La organización de estudiantes indígenas en la UNaF

A partir del año 2005 se produjeron fuertes cambios dentro de la universidad, que hicieron que la comunidad universitaria reconociera la existencia de estudiantes indígenas en las distintas carreras. Incentivó a que los estudiantes de las tres etnias (qom, pilagá y wichí) se reunieran para conformar un órgano estudiantil que acompañase los procesos de formación superior de todos los jóvenes originarios. Este nuevo surgimiento tuvo mucho que ver con el respaldo voluntario de la autoridad máxima de la universidad para acompañar y fomentar la organización de los estudiantes indígenas.

De esta manera, los estudiantes indígenas conformaron una comisión denominada Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios, con la sigla Ciepo, que viene gestionando posibilidades para apoyar la formación superior de jóvenes indígenas que asisten a la universidad o a algún instituto superior de la ciudad capital de la provincia. Al principio, esta organización estudiantil atendió solamente a los estudiantes indígenas de la UNaF; actualmente se extiende para estudiantes que asisten a los institutos de formación superior.

Con las experiencias adquiridas a lo largo de los años de organización, los estudiantes originarios sostienen una filosofía común: estudiar-realizarse-recibirse-para trabajar por y para las comunidades de origen. También es importante acentuar que estos jóvenes plantean su comisión como una manera política de organización y un sistema particular de trabajo que busca articularse con las instituciones universitarias y de formación superior y con los organismos gubernamentales. Dialogar con autoridades de la universidad, de los institutos superiores, del gobierno nacional y provincial. Representarlos de manera organizada y con una única bandera: la formación superior de jóvenes indígenas, en los distintos y múltiples escenarios, insistiendo y reclamando la creación de condiciones adecuadas para el ingreso, la permanencia y la terminación de los estudios superiores por los jóvenes indígenas. Porque estudiar en el nivel universitario y superior es un derecho.

Pero también constituye un espacio de formación y práctica política. Es también un ámbito de análisis y reflexión sobre el fortalecimiento de relaciones interculturales dentro y fuera de la universidad, complementarios y contribuyentes a la formación adquirida en las carreras que los estudiantes realizan.

Líneas prioritarias de acción de la organización de estudiantes

Cada estudiante indígena es interpretado desde las necesidades y los problemas elementales que vive diariamente. Estos se clasifican en académicos, económicos y socioculturales, lo que se entiende de la siguiente manera:

1. La dimensión económica:

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

2. La dimensión académica:

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

3. La dimensión sociocultural:

Interactuar con una nueva realidad, en la que juegan otras pautas culturales, significa fortalecer la interculturalidad y aprender lo necesario para ser parte del nuevo contexto social. Establecer una comunicación con “el otro” para construir una relación horizontal. 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.

Algunas apreciaciones

No cabe duda de que 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 a su identidad ni dejar sus culturas y lenguas. Un claro ejemplo es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que viene demostrando resultados muy portentosos 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 a los estudios de niveles superiores. Es por ello que se deben crear condiciones pedagógicas, didácticas, institucionales, económicas y políticas para el avance de la inclusión universitaria.

Desde siempre los jóvenes indígenas en la universidad han sido apoyados por sus comunidades de origen; primero, puesto que ellos siempre persiguen las bases centrales de una comunidad cuyos sueños están puestos en esos sus jóvenes, comprometidos a luchar por un mundo en el que la interculturalidad impere en la realidad.

Estos estudiantes descubrieron que organizarse es un factor esencial para avanzar juntos. De ahí la “Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios, CIEPO”, un órgano estudiantil que no participa de las elecciones de centros de estudiantes ni se opone a gobiernos. Solo trabaja para que el estudiante indígena alcance el título máximo del nivel superior de estudios con una formación categórica en ciencias y tecnologías. De donde la importancia del estudio, la culminación y el conocimiento y las experiencias puestas al servicio de sus comunidades. Para ello es fundamental un acompañamiento sostenido para cada estudiante, focalizado en sus elementales necesidades y problemas académicos, económicos y socioculturales, que se articule con la universidad; los centros de estudiantes y los 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 llevar a cabo una carrera de formación universitaria o superior es una hermosa experiencia para la vida, puesto que permite 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 Fernández, egresada de Enfermería universitaria.

Por otro lado, la vida universitaria implica mayor responsabilidad, compromiso, perseverancia con el propósito de alcanzar la meta y de eso

los estudiantes ya se dieron cuenta. Danilo Guillermína, estudiante del profesorado 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 Ingeniería 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.
Delfín 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.

Referencias

- ESCURRA, Ana María, “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, Cuadernos de Pedagogia universitária, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2007.
- MARTÍNEZ, Micaela; Nahuel Millenaar & Federico Muracciole, “Política y etnicidad. Estado, agentes globales y proyectos políticos. Las políticas indígenas en la Provincia de Formosa”, 2015.

Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la Patagonia Argentina

Daniel Leónidas Loncón

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 que implica pasar de ser variables de estudio y análisis, en algunos casos, a ser sujetos productores de reflexiones y acciones en relación con la producción y circulación de conocimiento en las Universidades o Instituciones convencionales¹ de Educación Superior.

En este sentido, el presente escrito pretende, en primera instancia, 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 resultan sumamente necesarios para comprender el papel que cumplió la educación en el proyecto civilizador del Estado argentino en la región patagónica.

En una segunda instancia, se revisarán algunas prácticas llevadas a cabo desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco a través de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios referidas a la visibilización y promoción de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito universitario y en constante interacción territorial.

En una tercera instancia, 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.

¹ Siguiendo a Mato (2015), 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.

Conquista militar del territorio

Habitualmente oímos hablar de la “campana” o “conquista del desierto” de forma muy endeble: se menciona una campana militar, pero no se dice contra quiénes se libró, como si el objetivo de esa campana hubiera sido invisible. Se menciona al general Julio A. Roca como quien llevo a cabo aquella “gesta” pero no se menciona el genocidio que esta implicó para los pueblos originarios.

Poco a poco comienzan a salir a la luz los abusos cometidos contra los pueblos originarios. Paradójicamente, los atropellos de hoy no hacen más que recordar las atrocidades de ayer. Si bien está comprobada la existencia de campos de concentración indígenas en zonas como la isla Martín García, la provincia de Mendoza, Junín de los Andes, Chinchinales, Valcheta, Carmen de Patagones y el barrio de Retiro, aún hay muchos sectores que se esmeran en negarlo.

Desde su génesis, Argentina tuvo un fuerte sesgo racista. Basta con recuperar fragmentos de varios personajes ilustrados en la historia oficial para conocer cuál era el pensamiento de la época sobre “el Indio”. No con mucho asombro veremos que algunos siguen teniendo una lamentable vigencia.

Oswaldo Bayer ha recuperado, de viejos documentos, boletines oficiales y notas del Congreso de la Nación, entre otras fuentes, una importante cantidad de información que nos ayuda a comprender cómo era el pensamiento “civilizador” de la época. Dice Juan Bautista Alberdi: “No conozco personas distinguidas de nuestras sociedades que lleven apellido pehuenche o araucano. ¿O acaso alguien conoce a algún caballero que se enorgullezca de ser indio? ¿Quién de nosotros acaso casaría a su hermana o a su hija con un indio de la Araucanía? Preferiría mil veces a un zapatero inglés”.²

Los medios de comunicación de la época también decían lo suyo. Bayer nos señala un extracto del diario La Prensa del 16 de octubre de 1878 justificando la campana de Roca: “La conquista es santa; porque el conquistador es el Bien y el conquistado, el Mal. Siendo santa la conquista de la Pampa, carguémosle a ella los gastos que demanda, ejercitando el derecho legítimo del conquistador”.³

A su vez, el diario La Tribuna, de Buenos Aires, decía el 1° de junio de 1879: “Para acabar con los restos de las que fueron las poderosas tribus, ladrones audaces, enjambre de lanzas, amenaza perpetua para la civilización, no se necesita ya otra táctica que la que los cazadores europeos

² Oswaldo Bayer (coord.), *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, Buenos Aires: Ediciones El Tugurio. 2010.

³ Ídem.

emplean contra el jabalí. Mejor dicho contra el ciervo. Porque el indio es ya solo un ciervo disparador y jadeante. Es preciso no tenerles lástima”.⁴

También la intelectualidad de la época se expresaba. Estanislao Zeballos (autor de “La conquista de quince mil leguas”, un apresurado escrito para convencer al Congreso Nacional de financiar la campaña de Roca) sostenía por aquel entonces: “el rémington les ha enseñado a los salvajes que un batallón de la república puede pasear por la pampa entera, dejando el campo sembrado de cadáveres”.⁵

Es interesante ver cómo se van entrelazando y cómo sirven de sostén mutuo los discursos de las diversas esferas de la sociedad al momento de justificar una determinada acción, en este caso, el genocidio sistemático y planificado de los pueblos originarios para la posterior apropiación de sus territorios.

La denominada “conquista del desierto” fue, más allá de una campaña militar, un plan sistemático del Estado argentino para eliminar a los miembros de los pueblos originarios. El objetivo era apropiarse de los territorios que estaban ocupados por poblaciones indígenas.

Desde el año 1883 se sucedieron diversas incursiones militares con el objetivo de la apropiación de los territorios, que conllevaron la matanza de indígenas que se resistían. Una Comisión Científica acompañó al Ejército durante la campaña y en su informe oficial se puede leer:

El año 1879 tendrá en los anales de la República Argentina una importancia mucho más considerable que la que le han atribuido los contemporáneos... Ese acontecimiento es la supresión de los indios ladrones que ocupaban el Sur de nuestro territorio y asolaban sus distritos fronterizos: es la campaña llevada a cabo con acierto y energía, que ha dado por resultado la ocupación de la línea del Río Negro y del Neuquén.

Se trataba de conquistar un área de 15.000 leguas cuadradas ocupadas cuando menos por unas 15.000 almas, pues pasa de 14.000 el número de muertos y prisioneros que ha reportado la campaña. Se trataba de conquistarlas en el sentido más lato de la expresión. No era cuestión de recorrerlas y de dominar con gran aparato, pero transitoriamente, como lo había hecho la expedición del Gral. Pacheco al Neuquén, el espacio que pisaban los cascos de los caballos del ejército y el círculo donde alcanzaban las balas de sus fusiles.

Era necesario conquistar real y eficazmente esas 15.000 leguas, limpiarlas de indios de un modo tan absoluto, tan incuestio-

⁴ Ídem.

⁵ Ídem.

nable, que la más asustadiza de las asustadizas cosas del mundo, el capital destinado a vivificar las empresas de ganadería y agricultura, tuviera él mismo que tributar homenaje a la evidencia, que no experimentase recelo en lanzarse sobre las huellas del ejército expedicionario y sellar la toma de posesión por el hombre civilizado de tan dilatadas comarcas.

Y eran tan eficaces los nuevos principios de guerra fronteriza que habían dictado estas medidas, que hemos asistido a un espectáculo inesperado. Esas maniobras preliminares, que no eran sino la preparación de la campaña, fueron en el acto decisivas.

Quebraron el poder de los indios de un modo tan completo, que la expedición al Río Negro se encontró casi hecha antes de ser principiada. No hubo una sola de esas columnas de exploración que no volviese con una tribu entera prisionera, y cuando llegó el momento señalado para el golpe final, no existían en toda la pampa central sino grupos de fugitivos sin cohesión y sin jefes.

Es evidente que en una gran parte de las Llanuras recién abiertas al trabajo humano, la naturaleza no lo ha hecho todo, y que el arte y la ciencia deben intervenir en su cultivo, como han tenido parte en su conquista. Pero se debe considerar, por una parte, que los esfuerzos que habría que hacer para transformar estos campos en valiosos elementos de riqueza y de progreso, no están fuera de proporción con las aspiraciones de una raza joven y emprendedora; por otra parte, que la superioridad intelectual, la actividad y la ilustración, que ensanchan los horizontes del porvenir y hacen brotar nuevas fuentes de producción para la humanidad, son los mejores títulos para el dominio de las tierras nuevas. Precisamente al amparo de estos principios, se han quitado éstas a la raza estéril que las ocupaba”.⁶

El informe es más que elocuente respecto de los objetivos que guiaban el accionar tanto militar como político de la época. Curiosamente, se puede advertir que consideraban como propio el territorio que ellos mismos afirman conquistar “es la supresión de los indios ladrones que ocupaban el Sur de nuestro territorio”.

El extracto del texto donde la Comisión Científica, con una rebuscada retórica que pretendía glorificar tan deleznable acto, deja en evidencia, por un lado, su profundo racismo al autoproclamarse como “civilizados” a la vez que deja en libertad absoluta al capital para que, una vez hecho el trabajo sucio, saque provecho del botín, una porfiada costumbre que se mantiene en estas tierras.

⁶ Osvaldo Bayer (coord.), ob.cit., p. 22.

El racismo y sus consecuencias es, a la luz de los actuales debates, una constante en el discurso, pensamiento y, consecuentemente, la acción, de la denominada Generación del 80, personajes hoy conocidos y celebrados en la historia oficial como próceres y homenajeados en diversos monumentos e instituciones que llevan su nombre.

Grandes ideólogos y forjadores de una nación que, desde lo político, económico, militar y religioso, llevó a cabo sus planes y se mantuvo en el poder gracias al fraude electoral; se empeñó desde un inicio en negar, invisibilizar y desaparecer (discursivamente y en los hechos) a los pueblos originarios.

Para ello, mencionaremos que en la Constitución del año 1853, en el artículo 67, inciso 15, se señalan como atribuciones del Congreso de la Nación respecto de los pueblos originarios: “proveer a la seguridad de las fronteras; conservar un trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”.⁷

Esta afirmación no solo establecía el tipo de relación con los indígenas, sino que también avanzaba sobre su conquista espiritual, imponiendo una religión hegemónica. La imposición religiosa formó parte, desde el inicio, de la artillería ideológica de la conquista. Osvaldo Bayer rescata un artículo del diario *La Prensa* del 16 de octubre de 1878 en donde se afirma: “La conquista es santa; porque el conquistador es el Bien y el conquistado, el Mal. Siendo Santa la conquista de la Pampa, carguémosle a ella los gastos que demanda, ejercitando el derecho legítimo del conquistador”.⁸

Asimismo, una vez consumado el despojo territorial y la matanza, cuando los restos de las tribus de los caciques Inacayal y Foyel eran exhibidos en el Museo de la Plata, la Iglesia expresaba su punto de vista por medio de monseñor Fagnano: “Dios en su infinita misericordia ha proporcionado a estos indios un medio efficacísimo para redimirse de la barbarie y salvar sus almas: el trabajo, y sobre todo la religión, que los saca del embrutecimiento en que se encontraban”.⁹

Se puede observar la unanimidad de criterio al momento de calificar negativamente a los indígenas, ya sea desde el plano material o espiritual. La afirmación de Fagnano guarda estrecha relación con los beneficios obtenidos por la Iglesia luego de la conquista. Marcelo Valko señala que el arzobispo León Federico Aneiros dispone de miles de indígenas que serán evangelizados por medio del Consejo de Conversión de Indios al Catolicismo para así “incorporarlos a los beneficios de la vida

⁷ Constitución Nacional 1853-1860, Art. 67, inc. 15.

⁸ Osvaldo Bayer (coord.), ob.cit.

⁹ Ídem.

civilizada... reduciendo a los infelices de las pampas [...] y contribuir a la civilización de nuestras tribus salvajes”.¹⁰

Es importante tener presente este antecedente dado que, al referirnos a la espiritualidad de los pueblos originarios, muchas veces cierto sincretismo religioso en su ejercicio genera dudas. Por mencionar un ejemplo, podemos citar el caso de Ceferino Namuncurá, hijo de Manuel Namuncurá, a quien el 6 de julio del año 2007 el papa Benedicto XVI aprobó un milagro que le era atribuido, abriéndole el camino hacia la beatificación.¹¹

A modo de síntesis, podemos mencionar junto con Valko que, aunque la sociedad de la Iglesia con los militares no estuvo exenta de vaivenes respecto de jerarquías y subordinación de poderes, siempre terminó avalando los aspectos macroestructurales, aunque fueran controversiales.¹²

La educación como herramienta de civilización

Luego de la conquista militar llevada a cabo por el Estado argentino en la región patagónica a finales de 1700, se crearon 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”.¹³ Asimismo, es interesante, para entender el contexto de la época, revisar el pensamiento de dos personajes que fueron presidentes de la República Argentina. Por aquel 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.*¹⁴

¹⁰ Marcelo Valko, *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*, 1ª ed., 1ª reimp., Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010.

¹¹ Se recomienda, para una profundización del tema, el documental “Ceferino Mapuche. La hora del santo”, del director Adrián Dagotto.

¹² Marcelo Valko, ob. cit.

¹³ Constitución Nacional 1853-1860, Art. 67, inc. 15.

¹⁴ Diario *La Prensa*, Buenos Aires, 01/03/1878.

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.*¹⁵

Este pensamiento eminentemente racista es el que forjó las bases de la educación argentina en general y, muy particularmente, en la región Patagónica, 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.

En el año 1884 se sancionó la Ley de Territorios Nacionales que establecía las gobernaciones, entre ellas las de los territorios patagónicos; con ellos se refuerza la presencia de los “agentes civilizadores”: inspectores de tierras, maestros y funcionarios de agencias estatales. En este aspecto cabe destacar la presencia de la policía, agentes del orden, control y disciplinamiento social, dado que luego de la conquista militar era necesario establecer mecanismos de control sobre las personas y territorios. En ese contexto, la educación también emergía como un dispositivo civilizador.

En el año 1905, llegó el maestro Luis Funes a la zona denominada “Boquete de Nahuelpan”, en la provincia del Chubut, y estableció 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

¹⁵ Diario *El Nacional*, Buenos Aires, 25/11/1876.

*niños mapuche rústicos, sucios, harapientos, de pelo largo cuyos padres son propensos al alcohol y desinteresados por la educación de sus hijos.*¹⁶

El “indio”, asociado a la barbarie en la Patagonia Argentina a principios del siglo XX, responde a la lógica de dominación colonial instalada 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.

Cuando indagamos acerca de la construcción del relato histórico hegemónico en la Patagonia argentina, nos encontramos con grietas y omisiones historiográficas claramente intencionales. Existe un reduccionismo muy manifiesto cuando se mencionan los hechos y acontecimientos vinculados a los pueblos originarios, resaltando hechos en los que son presentados como salvajes e incivilizados. Este tipo de relato histórico luego se plasmó en los materiales de estudio para varias generaciones de jóvenes argentinos, lo que llevó a configurar representaciones totalmente erróneas desde el punto de vista histórico, aunque profundamente funcionales al objetivo ideológico de los funcionarios estatales de la época y que ha continuado hasta nuestros días.

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”,¹⁷ erigiéndose en una institución orientada hacia la búsqueda de soluciones y contribuyendo al desarrollo de la región.

No obstante ello, la región patagónica sigue siendo vista y concebida como un desierto inhabitado, donde está 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 despo-
bladas del planeta, acosada por la desertificación, donde los recur-
sos no son aprovechados debidamente ni hay estructuras creadas
con ese fin. Tendremos que desarrollarnos en un contexto difícil.*¹⁸

¹⁶ Matías Fernando Jones, “Nahuelpan: lecturas subalternas de la nación argentina en el oeste del Chubut”.

¹⁷ *La Patagonia y la Universidad del Futuro*, Editorial Universitaria de la Patagonia, 1999.

¹⁸ Discurso del Rector, ingeniero Hugo Bersán.

A pesar de estar emplazada en un territorio indígena, la universidad no contempla en su fundación a la población originaria. En el imaginario social, esta forma parte de la ruralidad y ocupa los lugares más bajos de la estructura social. Es muy común y recurrente observar “campañas solidarias”, algunas incluso con patrocinio de sindicatos y grupos políticos, que recolectan alimentos y ropas en las ciudades para llevar a las comunidades indígenas que habitan “en el campo”. Usualmente no se tiene un conocimiento mínimo de las poblaciones destinatarias de tales acciones, en muchos casos bien intencionadas, pero totalmente carentes de todo compromiso por entender las verdaderas demandas y planteos que se realizan desde las comunidades indígenas.

Asimismo, las poblaciones indígenas que habitan en las ciudades forman parte de un paisaje invisibilizado, dado que no responden a la estética construida y reproducida desde el imaginario colectivo y vehiculado por medio de la educación.

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, dependiente 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 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 echó 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 forma 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 promociona. En tal sentido, se hace cada vez más necesario.

De igual manera, la reflexión y la acción forman parte ineludible en el proceso de reconstrucción, en el sentido de pensarlas, 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”.¹⁹

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1ª ed. (especial), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

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

Tal como sostiene Daniel Mato,²⁰ aún subsisten políticas y prácticas coloniales en los sistemas educativos, que configuran 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 estos en políticas activas por el Estado.

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, el 69 % de las personas que se autorreconocen como pertenecientes a pueblos indígenas experimentaron discriminación por tal condición.²¹

De igual forma, si bien existe un aumento de la visibilización de las demandas de las comunidades indígenas, esta 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.

Con 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 están llevando a cabo acciones que permitan contar con tales datos, realizar campañas de difusión e información sobre el autorreconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes o constitución de equipos de investigación, entre otras acciones.

²⁰ Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Edutref, 2015.

²¹ Mapa Nacional de la Discriminación en Chubut, 2015.

Un logro que es necesario 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, desde 2009 se dictan cursos y seminarios de manera ininterrumpida y con una creciente asistencia de público.

Esto indica que existe un marcado interés en la temática de las personas, sean estas 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.²²

Asimismo, y en términos de Enrique Dussel, es necesario un giro descolonizador,²³ 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.

En el caso de las universidades “convencionales”, el desafío de interculturalizar prácticas y contenidos involucra a múltiples actores; por un lado, a las autoridades y tomadores de decisión en diversos niveles, facilitando y viabilizando política e institucionalmente las propuestas y procesos tendientes al diálogo y a la jerarquización de los saberes tradicionales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por otro lado, es necesario un fuerte compromiso de los propios actores indígenas y afrodescendientes que asisten a las universidades con la promoción, divulgación y defensa de los saberes propios, dando a conocer las propias historias, procesos y trayectorias de vida e involucrándose activamente en los espacios de participación que contribuyan a darle visibilidad al tema.

Y, por último, también es necesaria una apertura de conciencia por la comunidad universitaria toda, en el reconocimiento de la diversidad cultural como una fuente de riqueza que posibilita nuevas formas de conocimiento, necesarias para la convivencia en un marco de respeto en sociedades cada vez más multiculturales.

²² Conferencia brindada por el doctor Daniel Mato en la Universidad de Santiago del Estero con motivo de la inauguración de la Cátedra Abierta Simón Rodríguez, 2015.

²³ [Http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/mexico/xochimil/coloquio/Docs/Mesa4/Enrique%20Dussel%202.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/mexico/xochimil/coloquio/Docs/Mesa4/Enrique%20Dussel%202.pdf).

Los indígenas circulan por las universidades en números cada vez más crecientes, pero es necesaria una visibilización desde la justicia y la dignidad, en la que se valoren las trayectorias previas, los saberes otros y los claustros universitarios sean permeables a nuevas formas de conocimientos. 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 de convertirse en instituciones que abran no solo sus puertas a los estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, sino que también puedan abrir sus contenidos curriculares y programas de estudio, permitir el intercambio con otros saberes propios de los pueblos que habitan las regiones y geografías en las cuales están insertas. El desafío es poder traspasar las barreras de las disciplinas que han recortado y dividido en partes el estudio de la realidad, cuando la vida misma se desarrolla en un todo integral.

Creemos que esto tendrá un impacto significativamente positivo en tanto que permitirá que las universidades no se reduzcan a meros espacios de concentración del conocimiento, sino a verdaderas fuentes de sabiduría.

Referencias

- BAYER, Osvaldo (coord.), *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, Buenos Aires: Ediciones El Tugurio, 2010.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 1ª ed. (especial), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- 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, Chubut, Argentina, 2011.
- MATO, Daniel (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Edunترف, 2015.
- MOIRATIAN, Pedro, *Mapa de la Discriminación en Chubut*, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, Inadi, Argentina, 2015.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA, *La Patagonia y la Universidad del Futuro. 25 años de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 1974-1999*, Chubut: Editorial Universitaria de la Patagonia, 1999.
- VALKO, Marcelo, *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*, 1ª ed., 1ª reimp., Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010.

Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina: Nuevos desafíos

Sonia Trigo

El propósito de este capítulo es 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 a las que concurren niños monolingües 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°26.206.¹

En este trabajo nos proponemos describir sucintamente las actividades planificadas para el período 2016-2019, ya que en esta segunda etapa se llevará a cabo la implementación de la EIB en el nivel Primario del Sistema Educativo salteño, en todas las escuelas rurales con población indígena de la provincia de Salta.

Las tareas planificadas se presentarán en dos bloques:

Tareas 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.

Tareas 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 la

¹ Ley Nacional de Educación N° 26.206, en su art. N°52: considera necesaria la implementación de la Modalidad EIB en el territorio de la República Argentina.

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. Ha sido elaborado por rectores y coordinadores pedagógicos de los 9 IES, lo cual para nosotros fue una muestra de que la formación continua del programa de actualización y formación permanente “EIB Ta Tukuy Yachasca”², creado y desarrollado desde nuestra Supervisión para los equipos docentes de los IES, ha mostrado sus primeros frutos, lo cual nos impulsa a seguir creciendo y profundizando en los logros obtenidos.

Finalmente, habré de mencionar una experiencia colectiva que se presentó como desafío: el sistema educativo, tradicionalmente reticente a aceptar innovaciones y 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. Creemos que la forma en la que se ha enfrentado esta primera experiencia de resistencia colectiva amerita, al menos, un primer y rápido análisis.

El Plan de Trabajo 2016-2019

Con la asunción del nuevo gobierno nacional argentino en diciembre de 2015, cuyo perfil 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 (Instituto Nacional de Formación Docente), por ejemplo, organismo directriz de las políticas educativas docentes para la educación superior no universitaria en Argen-

² Sonia Trigo y Álvaro Guaymás, *EIB Ta Tukuy Yachasca*, MECyT, Salta, 2014.

tina, 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. Esto afecta en forma directa a nuestros IES, ubicados en zonas rurales y con altos índices de pobreza, para los cuales es necesaria la aplicación de ciertas medidas de tipo compensatorio. Ante este panorama, el gobernador de Salta, Juan Manuel Urtubey, a cargo de la provincia que alberga a la mayor variedad de pueblos originarios del país, tomó la decisión de continuar con el compromiso en materia educativa para con los pueblos indígenas salteños, dando continuidad a las acciones en marcha, con lo cual la política educativa de la modalidad EIB continúa, no sin nuevos desafíos, como veremos más adelante, sumados ahora a los de índole financiera.

Es sabido que las decisiones políticas de los gobernantes no siempre responden a compromisos éticos asumidos generalmente durante sus campañas electorales. Los intereses de los gobiernos de turno suelen ser coyunturales, debido, justamente, a la corta duración de sus mandatos, lo cual les demanda mostrar resultados exitosos y en el muy corto plazo. Es quizás por ello que, según se observa, difícilmente asuman compromisos en materia educativa, ya que en este ámbito los resultados solo son posibles de dimensionar transcurridos diez años o más de la experiencia. En ello reside la validez y el justo reconocimiento de la continuidad de esta política educativa en Salta.

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 superar el 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 en el que este termina internalizando la idea de una suerte de “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 comprendemos que, a la luz de los datos de la realidad, los responsables de que estas situaciones sean permanentes en la escuela son los propios docentes, estaríamos en condiciones de dimensionar la importancia de la formación específica de maestros para los contextos escolares con diversidad étnica, cultural y lingüística. De otro modo, aunque pusiéramos todo el énfasis posible en el mejoramiento de la técnica, la didáctica y lo pedagógico en las escuelas indígenas, si no atendemos a este requisito básico y condicionante, todo lo anterior caería en saco roto.

Estos talleres estarán dirigidos a los estudiantes indígenas a fin de lograr un nuevo posicionamiento personal ante la escuela, los docentes, sus pares criollos y la sociedad en general. Para abordar este proceso — que, entendemos, es de aprendizaje y toma de conciencia— hemos ideado una estrategia basada en la indagación en la historia del viejo continente europeo, estudiando las causas económicas y sociales históricas que han originado el racismo en Occidente, para comprender que este posicionamiento y concepto resulta ser una construcción ideológica y social, que fue trasladada a América durante la ocupación europea, sirviendo a los invasores de justificación ante el “atraso de las razas inferiores” que conquistaban para sus respectivas coronas. Tratamos de que el estudiante comprenda que el racismo está fuertemente enraizado en las mentes criollas, tanto que parece “natural”. De alguna manera, tratamos de apelar al razonamiento lógico que el estudiante indígena ya adquirió en su penoso paso por la escuela secundaria. Si se entienden las causas de una conducta, podemos lidiar con ella. Del mismo modo y con especial énfasis, se trata de que logren comprender la necesidad de preservar las cosmovisiones de sus pueblos como recurso último en defensa de nuestro planeta, en una suerte de “recuperación cultural” necesaria para todas las sociedades. Apostamos también al hecho de que un estudiante empoderado luchará con ahínco para alcanzar el objetivo de formarse como maestro que su pueblo necesita para evitar repetir esta triste historia de fracasos escolares, situación que ellos mismos lograron superar con mucho esfuerzo 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 limitan enormemente la lectoescritura y comprensión

de textos académicos en los estudiantes indígenas. En este sentido, es conveniente tener presente que estos estudiantes, en su paso por el nivel primario, enfrentaron por sí solos el aprendizaje del idioma nacional, lo cual ha quedado librado a sus propias posibilidades. Así, el niño indígena ha debido adquirir el castellano en la soledad más absoluta, sin método ni técnica alguna, ante la indiferencia del maestro y las limitaciones técnico-pedagógicas del ADoB (cuando este existe en su escuela). La escuela indígena ha alfabetizado hasta la actualidad a todos los habitantes del país 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 es 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 con bolsones de mercadería alimentaria para las familias que albergan a estudiantes provenientes de parajes alejados de la localidad donde funciona cada IES, familias estas que, al igual que la mayoría de la población indígena, viven en situación de pobreza estructural.

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, sus destinatarios 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 hemos descrito en la ponencia del año anterior. Por ello estamos desarrollando una agenda de actividades dentro de cada IES que incluyen participaciones de ancianos, dirigentes y padres de estudiantes en el aula con charlas de diversas temáticas culturales, que 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 transmitidos de generación en generación y logrados en la práctica, que no solo contextualizan las asignaturas sino que brindan a los estudiantes la posibilidad de enriquecer el currículo 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 en servicio de las escuelas primarias rurales indígenas, a fin de posibilitar una convivencia armónica con nuestros egresados docentes interculturales bilingües designados en esas escuelas

Actualmente el sistema educativo salteño cuenta con alrededor de 150 profesores de Educación Primaria Interculturales Bilingües desempeñándose en unas cien de las casi 400 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 inicial en la 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 jurídicos, 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^{er} grado del nivel primario, donde han sido asignados por el sistema.

5. Capacitación del ADoB (Auxiliar Docente Bilingüe) existente en algunas escuelas primarias indígenas, dotándolo de herramientas didácticas mínimas a fin de posibilitar su desempeño como pareja pedagógica del maestro de grado

El sistema educativo salteño, a instancias del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS), creó la figura del ADoB en la década de los años noventa. La intención fue posibilitar la comunicación entre el docente y los infantes, cada cual con su lengua materna vigente. Hasta la fecha, existen unos 300 ADoB mal distribuidos en escuelas indígenas, el 70 % de ellos sin el nivel secundario completo. La selección de los aspirantes para dicho cargo es resorte de la comunidad indígena donde se halla funcionando la escuela, aspecto este que se ha distorsionado bastante, con lo cual, de esos 300 ADoB, solo 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 de la escuela rural indígena (administrativa, institucional y curricular) para el logro del objetivo de implementar la EIB en esas escuelas. Esta actividad tal vez resulte la de mayor trabajo para el equipo de EIB de la DGES 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. También, 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, que 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.

Experiencia colectiva

Por último, habremos de relatar la experiencia de resistencia colectiva mencionada a inicios de este capítulo.

Con la asunción de la nueva gestión gubernamental en el ámbito nacional, el Cofev, organismo responsable del reconocimiento y validación de títulos del Ministerio de Educación de la Nación, emitió una sugerencia respecto del título o nombre del profesorado, ya que el nuevo nombre propuesto por Salta (Profesorado de Educación Primaria “con orientación en” Educación Intercultural Bilingüe) no se condecía con el modelo curricular de nuestro profesorado. En este sentido, señalaba el Cofev que debíamos mantener el nombre “Profesorado Intercultural Bilingüe para Educación Primaria” porque, si insistíamos con el término “...con orientación en...”, debíamos reducir el peso de la modalidad al 10 % en el total del diseño curricular de nuestra carrera, para la cual se estaba tramitando la validez y cuyo trámite se encontraba ya bastante atrasado. Esta recomendación habría de resultar el pretexto perfecto en el seno de la DGES para intentar producir cambios que implicaban un rotundo retroceso en las conquistas indígenas logradas. La explícita decisión de la DGES de continuar con el nombre propuesto por Salta (incluyendo el “con orientación en”) significaba una sensible modificación de nuestro profesorado. Se inició así, desde la misma DGES, una avanzada de acciones con el propósito de plasmar modificaciones en el diseño curricular vigente que afectaban en forma directa a las asignaturas directrices para la formación de los futuros maestros en la Modalidad EIB. Dichas modificaciones le quitaban sentido a la carrera, desdibujaban el horizonte formativo específico para la Modalidad,

retrotrayéndola a convertirse en un profesorado similar al que se dicta en los IES urbanos de la provincia, con lo cual el propósito de transformar la escuela primaria rural indígena en un ámbito propicio para la alfabetización inicial y formación básica de los niños indígenas volvería a transformar a la escuela primaria indígena en ese lugar hostil y extraño al que hicimos referencia en el trabajo del año anterior: "...un lugar hostil y extraño, donde el niño indígena vivirá sus primeras experiencias negativas resultado de su pertenencia étnica, lugar donde su autoestima irá día a día desmoronándose, con las serias consecuencias a futuro que ello acarrea en la psiquis humana. Y son, en primer lugar, los docentes los responsables de que ello ocurra”.

Por otro lado y de este modo, para las organizaciones indígenas estas acciones se constituían en un abierto intento de hacerlas retroceder y hasta perder las conquistas educativas logradas hasta la fecha.

En este punto, debemos tener presente que nuestro profesorado y los IES donde este se desarrolla pertenecen al sistema educativo oficial. Por ello, puede decirse que esta experiencia, más allá de la decisión y la política educativa imperantes, se encuentra limitada a la sólida normativa del sistema, donde se suele encontrar escaso margen para efectuar las adaptaciones y modificaciones necesarias que nos permitan acercarnos lo mejor posible al nuevo modelo educativo que, esperamos, responda a la demanda de la población indígena.

Volviendo al hecho que nos ocupa, acaecido en los inicios mismos del actual ciclo lectivo 2016, este tuvo enorme repercusión, no solo en los Institutos, sino también, y con mayor fuerza, en las organizaciones indígenas. En el seno de cada instituto la novedad produjo, al principio, un total desconcierto, tanto en el equipo docente como en los estudiantes. Inmediatamente, al tomar conocimiento de la orden de cambiar el diseño curricular que se venía trabajando por uno nuevo, las organizaciones indígenas se movilizaron con asambleas y reuniones para discutir la novedad y consensuar medidas para defender los avances que en materia educativa habían logrado. Los fundamentos del reclamo en cuestión se basaban en que dicha modificación se había realizado sin la consulta previa, obligatoria e informada hacia los destinatarios finales del profesorado. Del mismo modo, reclamaban que la nueva propuesta había sido realizada por profesionales y técnicos sin formación ni conocimientos acerca de la EIB, lo cual resultaba un despropósito y una falta total de atención y seriedad para con los pueblos indígenas.

Por su parte, los IES no se avenían a implementar las modificaciones planteadas por la autoridad educativa, con lo cual sus directivos hubieron de afrontar presiones de diversa índole, incluida la amenaza solapada de ser desplazados de sus cargos.

Las estrategias y operaciones desplegadas desde la DGES se estrellaban una y otra vez contra la firme determinación de los IES y las organizaciones indígenas, que defendieron en forma conjunta y por separado el diseño curricular vigente. Finalmente, luego de varios enfrentamientos, donde pudo observarse una unidad y cohesión hasta entonces no visibilizada, las autoridades educativas del nivel retrocedieron en su posición y convocaron a constituir una mesa de trabajo para analizar la nueva propuesta e introducirle las modificaciones que planteaban los IES y las organizaciones indígenas. Esta mesa trabajó semanalmente durante 3 meses, luego de lo cual apenas se logró consensuar la estructura curricular del 1^{er} año de la carrera (de 4 de duración) y que se hallaba ya en desarrollo, quedando para más adelante el análisis y modificaciones necesarios para los 3 años restantes de cursada. Es de señalar que desde el sistema se recurrió a maniobras diversas para desalentar la asistencia a la mesa de trabajo señalada, como, por ejemplo, no cubrir los gastos de traslado de las autoridades de los IES ni brindar apoyo económico a los dirigentes indígenas, quienes debieron personalmente cubrir los costos de sus viajes, sin faltar a las reuniones, donde se jugaba el futuro de la formación de los jóvenes para llegar a ser los maestros preparados para desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas rurales de sus territorios.

El diseño curricular finalmente quedó estructurado en forma similar al vigente hasta 2015, aunque subsisten algunas importantes ausencias formativas que habrá que subsanar mediante trayectos formativos extracurriculares en cada IES.

En la actualidad, podemos decir que se observa una tensa calma en los distintos IES, ante el temor y la incertidumbre acerca del futuro de los institutos, el futuro de la formación inicial para la EIB y la necesidad de seguir avanzando en materia educativa con la implementación de nuevas carreras especialmente diseñadas para el desarrollo de las comunidades de esos territorios.

Al cierre de este escrito, nos informan que el Cofev ha recibido una petición del Consejo Kolla de Finca Santiago solicitando interponga sus buenos oficios ante la DGES a fin de mantener vigente el diseño curricular que se venía desarrollando, aceptando cambiar el nombre del profesorado, esto es, quitándole los términos “con orientación en”. Con ello vemos que el tema no está terminado. No sabemos qué tan lejos llegue esta controversia, pero de lo que sí estamos seguros es de que las organizaciones indígenas se han apropiado del profesorado y habrán de luchar por preservarlo como conquista lograda dentro del sistema educativo.

Conclusión

La provincia de Salta ha renovado su compromiso para con los pueblos indígenas sosteniendo esta política educativa como medio para disminuir los altos índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar en las escuelas rurales, lo cual eleva los índices negativos de la gestión educativa. Desde la óptica de los pueblos indígenas, esta política educativa viene a constituirse en la respuesta del Estado a sus antiguas demandas acerca de la necesidad de contar con una educación pertinente, significativa y de calidad que posibilite a niños y jóvenes un trayecto estudiantil exitoso, lo que debe permitirles el acceso a niveles más complejos de educación, mejorando así su calidad de vida y potenciando la permanencia y fortalecimiento de sus lenguas, cosmovisión y cultura propias. En este rumbo, el equipo de EIB de Educación Superior, conformado en el camino hasta aquí recorrido por los directivos y muchos 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. En el andar del camino, seguramente nos esperan más escollos a superar, más desafíos a enfrentar.

Este año iniciamos una segunda etapa descripta 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 y tenemos la esperanza de que habrá de posibilitar la tan mentada igualdad de oportunidades para nuestros niños y jóvenes indígenas, pues la educación no solo libera pueblos, sino que se presenta como la única herramienta de movilidad social ascendente.

Referencias

TRIGO, Sonia & Álvaro Guaymás, *EIB Ta Tukuy Yachasqa*, MECyT, Salta, 2014.

BRASIL

Educação Intercultural e os Povos Indígenas: As fronteiras entre os saberes na Educação Superior em Mato Grosso do Sul, Brasil

Antônio H. Aguilera Urquiza

Este texto apresenta reflexões acerca da temática dos povos indígenas e sua interface com a educação intercultural, a partir da experiência de dez anos do Programa Rede de Saberes, cujo objetivo principal é a permanência de indígenas na Educação Superior. Este programa, financiado inicialmente pela Fundação FORD no Brasil, envolve as quatro maiores universidades do estado de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Após estes dez anos de atividades, constatamos que os indígenas acessam crescentemente as universidades, fenômeno que desencadeia inúmeras consequências, em termos de políticas públicas, exercício da prática intercultural, revisões metodológicas e epistemológicas deste modelo eurocêntrico de universidade. A presença de indígenas na educação superior traz um elemento desestabilizador para as universidades e o modelo ocidental de educação: esta presença ancestral questiona a hegemonia proposta de um único saber, uma única forma de conhecimento, chamada de ciência.

Para a análise desta relação epistêmica, ou seja, das fronteiras entre os conhecimentos, tomamos como referência alguns autores do campo teórico conhecido como estudos culturais e pós-coloniais, mas também, autores brasileiros que tratam da Educação Intercultural, assim como outros autores-pesquisadores dos povos kaiowá e guarani. A partir destes referenciais, a base empírica é a realidade indígena de Mato Grosso do Sul, em particular a situação dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior do estado: as relações de saberes e os direitos básicos destas sociedades. Notadamente trata-se de estudo reflexivo e teórico, tendo por base experiências de dez anos do projeto Rede de Saberes, no trabalho com povos indígenas, o acesso e permanência na Universidade como um direito à diversidade cultural.

Antes de iniciar a reflexão analítica e teórica, é importante apresentar algumas referências históricas e o próprio contexto social, político e normativo que demonstra a relevância institucional do Programa Rede de Saberes e os dados iniciais desta experiência exitosa com os indígenas desta parte do Brasil.

Iniciamos o relato apresentando Mato Grosso do Sul, o qual se caracteriza 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 kaioiwá 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 (UCDB), justamente para desenvolver pesquisas e dar visibilidade à temática indígena.

A partir da sua tese de doutorado, Brand¹ apresenta uma leitura histórica e antropológica acerca do confronto entre os indígenas e as frentes de colonização. 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*² 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 Saberes,³ 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 no Brasil, ao redor de mil estudantes, o que representa um sinal de que estes grupos subrepresentados estão negociando novas possibilidades de existência e gestão de seus territórios. Cabe aqui, no entanto, breves perguntas: as IES têm proporcionado espaço democrático de interculturalidade

¹ Antonio Brand, *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaioiwá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*, Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997.

² *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.

³ 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.

e de diálogo de saberes? Quando as famílias enviam seus jovens filhos para as cidades, longe das suas aldeias indígenas, para estudarem nas universidades, espaços desconhecidos e de hostilidade, o que eles esperam e desejam? O que as universidades podem contribuir para os projetos de autonomia destes povos indígenas, através da valorização de seus conhecimentos tradicionais?

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.

A Grande Guerra contribuiu para alterar o isolamento de parte importante da atual região da Grande Dourados. Campestrini e Guimarães⁴ calculam que um total de 1.200 soldados paraguaios 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 instalou na região a partir da década de 1880, para explorar os imensos ervais nativos nesta região.

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,

⁴ Hildebrando Campestrini & Acyr V. Guimarães, *História de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande-Brasília, 1991.

sobretudo na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Esta situação tem sido analisada por diferentes autores, especialmente nos trabalhos de Brand,⁵ Ferreira,⁶ Meliá,⁷ Mura,⁸ Pacheco,⁹ Pereira,¹⁰ Vietta¹¹ 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*,¹² 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 conseqüente 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.

⁵ Antonio Brand, *O impacto...*, ob. cit., 1997.

⁶ Eva M. Luiz Ferreira, *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores na Companhia Matte Larangeira*. Dissertação de Mestrado em História – UFGD, Dourados, 2007.

⁷ Bartomeu Meliá, [1976] *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos/Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1986.

⁸ Fábio Mura, *À procura do “bom viver”. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá*, Tese de Doutorado em Antropologia Social – Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

⁹ Rosely A. S. Pacheco, *Mobilização Guarani Kaiowá e Ñandeva e a (re)construção de territórios (1978-2003): novas perspectivas para o Direito Indígena*, Dissertação de Mestrado em História – UFMS, Dourados, 2004.

¹⁰ Levi Marques Pereira, *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*, Tese de Doutorado em Ciências/Antropologia Social – USP, São Paulo, 2004.

¹¹ Katya Vietta, *História sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena na faixa de fronteira entre o Brasil e Paraguai*, Tese de Doutorado em Ciências/Antropologia Social – USP, São Paulo, 2007.

¹² *Ñande reko* coloca em relevo este aspecto de diferenciação cultural, que inclui um tipo especial de organização social, uma língua e uma linguagem própria (com suas formas peculiares de “pensamento” e de “simbolização”), uma religião tradicional, uma economia característica, uma língua própria. [...] O *ñande reko* faz com que o *Paĩ* considere, se sinta, se pense e se diga diferente (Meliá 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 alcançadas 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 há mais de dez anos.

A universidade e a presença de indígenas

Entendemos que as universidades não só podem superar o papel atual, de meros espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, podem vir a ser 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”.¹³ Novas relações que poderiam ser traduzidas como interculturalidade para todos. Neste sentido, o acesso ao ensino superior aos

¹³ Vera Maria Candau (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 9.

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”.¹⁴

Tomados como seres desprovidos “de saber e cultura”¹⁵ e como “antecedentes” e companheiros indesejáveis, foram e são, ainda, em muitos casos, vistos como sujeitos que demandam “processos de evangelização ou aculturação”,¹⁶ ou, em outros termos, sujeitos que devem integrar-se na mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas.¹⁷ Seus saberes foram “silenciados”, “desqualificados” e “subalternizados” como manifestações de “superstição”, estáticos, exóticos, ou, na melhor das hipóteses, como saberes práticos e locais.¹⁸ Por isso, a anunciada integração se daria pela margem, sem questionar ou romper o projeto de hegemonia monocultural dos Estados Nacionais, sendo a escola e a universidade ferramentas deste processo.

Embora essa visão persista ainda hoje em parcelas importantes das nossas elites, ela está, legalmente, superada pela Constituição brasileira de 1988, que garante aos povos indígenas, em seu artigo 231, 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”, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (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

¹⁴ Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005, p. 28.

¹⁵ *Ibid*, p. 29.

¹⁶ *Ibid*, p. 26.

¹⁷ Antonio Brand, “Mudanças e continuismos na política indigenista pós-1988”, em: Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (orgs.), *Estado e Povos Indígenas*, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laed, 2002.

¹⁸ Veja Boaventura de Sousa Santos (org.), *ob. cit.*

além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizada 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, megaprojetos impulsionados pelo suposto aumento da demanda energética, globalização das tecnologias, dentre outros— constatamos que os povos indígenas se encontram em algumas encruzilhadas. Uma delas é a necessidade dinâmica de preservar valores e identidades culturais, reafirmar a posse e gestão de seus territórios tradicionais,¹⁹ 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 constatam 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: uma forma de contribuir para sua autonomia.

Como ressaltado por Aguilera Urquiza e Nascimento,²⁰ as políticas de Educação Indígena avançaram significativamente no Brasil, sobretudo após o novo ordenamento jurídico conquistado com a Constituição Federal de 1988, mas a educação superior indígena tem sido um tema colocado à margem desse processo. Somente nos últimos anos,

¹⁹ Assumimos aqui que a identidade não é algo dado, mas é uma construção relacional, afirmada exatamente nas fronteiras da alteridade, conforme Fredrik Barth (2000).

²⁰ Antonio H. Aguilera Urquiza & A. C. Nascimento, *Rede de Saberes – Políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*, Rio de Janeiro: Flacso, 2013.

no contexto das lutas por políticas de ações afirmativas²¹ é que os povos indígenas passaram a ter reconhecidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior e, em muitos casos, de maneira apenas secundária.

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”, pois sabemos que é necessário muito mais, inclusive mexer no currículo universitário.

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, sempre a partir dos dez anos de experiência com o Programa Rede de Saberes, o qual, a partir do pioneirismo da UEMS e da UCDB, iniciou suas atividades no final de 2005.

Para início de conversa, podemos dizer que a maior parte dos professores das universidades 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. Temos casos que foram relatados por estudantes indígenas, de professores que em sala de aula disseram: “lugar de índio é na aldeia, aqui na universidade não é lugar de vocês. Volta para casa”. São manifestações declaradamente racistas e preconceituosas, de quem não admite a presença do “outro”, do diferente. Outros ainda relatam as dificuldades em acompanhar os conteúdos herméticos e a falta de sensibilidade dos professores no diálogo em sala de aula, o que poderia facilitar o processo de apropriação destes conteúdos.

²¹ 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).

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 realidade dos estudantes, em especial dos estudantes indígenas, pois desconsideram seus saberes, não favorecem a valorização de cada um e suas especificidades. De certo modo os currículos concebem modelos padrões de conteúdos e de alunos, ao invés de abrirem-se para o diálogo de saberes e reconhecimento das trajetórias destes estudantes. Paulo Freire com sua proposta de “palavra geradora”²² 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,²³ 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 à voz, mas não somente à 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 subrepresentados.

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, aniquila as possibilidades de reconhecimento destes conhecimentos como socialmente efetivos e elimina a possibilidade de produção autônoma de conhecimento desses povos. Para Quijano²⁴ 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 eurocêntricas.

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

²² Veja Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 4ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²³ Juan Coraggio, “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”, em: Livia de Tommasi, Jorge M. Warde & Sérgio Haddad (orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

²⁴ Anibal Quijano, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, em: E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005.

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.

Neste sentido, o Programa Rede de Saberes procura atuar em universidades que chamamos de “tradicionais”, ou seja, não são indígenas, muito menos interculturais, mas apresentam espaços, por onde é possível atuar a favor dos povos indígenas, tornando a experiência do ensino superior menos traumática.

O Programa Rede de Saberes, nestes mais de dez anos, tem contribuído decisivamente para o sucesso de muitos indígenas na universidade, a partir de práticas de formação dos professores para a diversidade, ações de tutoria e monitoria dos estudantes indígenas, diálogo efetivo com suas comunidades e lideranças, favorecendo participação em eventos acadêmicos e pesquisa de temas relacionados à cultura e conhecimentos tradicionais de seus povos. São experiências que, mesmo tímidas, conseguem contribuir a favor dos indígenas e de suas comunidades, no contexto de universidades que ainda precisam de muita mudança, para virem a acolher os povos indígenas e suas formas de conhecimento.

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*”,²⁵ permitindo aos alunos índios esse constante “ajustar (de) peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido”.²⁶

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

²⁵ Serge Gruzinski, *O pensamento mestiço*, Tradução por Rosa Freire d’Aguiar, São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 110.

²⁶ *Ibid*, p. 196.

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.

Referências

- AQUILERA URQUIZA, A. H. & A. C. Nascimento, *Rede de Saberes – Políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*, Rio de Janeiro: Flacso, 2013.
- BARTH, Fredrik, *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*, Tradução de John Cunha Comeford, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BHABHA, H., *O local da cultura*, Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAND, Antonio, *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*, Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997.
- ..., “Mudanças e continuismos na política indigenista pós-1988”, em: Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (orgs.), *Estado e Povos Indígenas*, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2002.
- ..., “Formação de professores indígenas em nível superior”, em: *Quaestio – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, SP, vol. 8, n. 1, pp. 73-82, maio 2006.
- CAMPESTRINI, Hildebrando & Acyr V. Guimarães, *História de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande/Brasília, 1991.
- CANDAUI, Vera Maria (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CANDAUI, Vera Maria & A. M. N. S. Koff, “Conversas com... sobre a didática e a perspectiva Multi/intercultural”, em: *Educação e Sociedade*, 27, n° 95; pp. 471-493, Campinas: 2006.
- CORAGGIO, Juan, “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”, em: Livia de Tommasi, Jorge M. Warde & Sérgio Haddad (org.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSSEL, Enrique, “Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy”, em: R. Grosfoguel & H. Cairo, *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa – un diálogo Europa-América Latina*, Madrid: Iepala, 2010, pp. 27-40.
- ESCOBAR, Arturo, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?”, em: Edgardo Lander(org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005, pp.133-168.
- FERREIRA, Eva Maria Luiz, *A participação dos índios Kaiowá e Guaraní como trabalhadores na Companhia Matte Laranjeira*, Dissertação de Mestrado em História – UFGD, Dourados, 2007.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 4ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo: Editora USP, 2003.
- GROSFOGUEL, R. & H. Cairo, *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa – un diálogo Europa-América Latina*, Madrid: Iepala, 2010.
- GRUZINSKI, Serge, *O pensamento mestiço*, Tradução por Rosa Freire d’Aguaiar, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- HALL, Stuart, “A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, em: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- ..., *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes, *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?*, Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.
- LUCIANO, Gersem dos Santos, “O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas”, em: Adir Casaro Nascimento [et al.] (org.), *Povos Indígenas e Sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande: UCDB, 2009, pp. 32-39.
- MAGRI, C. A., “A educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire”, em: *REP – Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n° 01, Passo Fundo, 2012, pp. 44-66.
- MATO, Daniel, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community”, em: *Bulletin Iesalc Reports on Higher Education*, Rio de Janeiro, 2010, N° 201, pp.1-7. Acessado em 20/07/2015. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista.
- MELIÁ, Bartomeu, [1976] *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos/Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1986.
- MELIÁ, Bartomeu; Georg Grünberg & Friedl Grünberg, *Los Pa’i–Tavyterã: etnografía guaraní del paraguay contemporáneo*, 2ª ed. (corrigida e ampliada), Asunción: Ceaduc/Cepag, 2008.
- MURA, Fábio, *À procura do “bom viver”. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá*, Tese de Doutorado em Antropologia Social – Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, “Populações indígenas, universidade e diferença”, em: F. M. de A. Monteiro e M. L. R. Müller, *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*, Cuiabá/MT: Ed. UFMT, 2006 (171-181).
- PACHECO, Rosely Aparecida Stefanés, *Mobilização Guarani Kaiowá e Nandeva e a (re)construção de territórios (1978-2003): novas perspectivas para o Direito Indígena*, Dissertação de Mestrado em História – UFMS, Dourados, 2004.
- PEREIRA, Levi Marques, “O movimento étnico-social pela demarcação de terras guarani em MS”, em: *Revista Tellus*, Campo Grande, 3(4): 137-145, 2003.
- ..., *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*, Tese de Doutorado em Ciências/Antropologia Social – USP, São Paulo, 2004.
- ..., “Módulos de assentamento Kaiowá atuais”, em: *Revista Tellus*, Campo Grande, 6(10): 69-82, 2006.
- ..., “Mobilidade de processo e processo de territorialização entre os Guarani atuais”, em: *História em Reflexão*, Dourados, 1(1): 1-33, 2007.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, em: E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005, pp. 21-45.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, “A produção social da identidade e da diferença”, em: Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Identida-*

de e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais, Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 73-102.

VIETTA, Katya, *História sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social*

na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena na faixa de fronteira entre o Brasil e Paraguai, Tese de Doutorado em Ciências/Antropologia Social – USP, São Paulo, 2007.

O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da UFBA como política de permanência, espaço de afirmação cultural e protagonismo estudantil

Genilson dos Santos de Jesus

O presente artigo foi construído com base nas minhas experiências ao longo do percurso acadêmico, percepções enquanto pesquisador e estudante indígena, que possibilitaram reflexões individuais e coletivas, vivenciadas dentro do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes Comunidades Indígenas. É através deste acúmulo histórico e na participação ativa nas reuniões, rodas de conversas, seminários, palestras, discussões e dentre outras ações, da qual fiz parte, que me proponho a discorrer sobre o tema. O estudo incide na análise do Programa PET Comunidades Indígenas, no contexto da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pretendo fazer uma avaliação comparativa para mostrar como era a situação dos estudantes indígenas antes da existência do Programa e as transformações ocorridas após a sua criação, expondo, assim, sua importância na permanência, afirmação cultural e protagonismo de acadêmicos indígenas nos espaços universitários.

O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Comunidades Indígenas da Universidade Federal da Bahia – UFBA constitui 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 previu a expansão de grupos PET, tendo como público participante estudantes oriundos de comunidades populares, indígenas e quilombolas. A proposta inicial do Programa PET Comunidades Indígenas, 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

¹ Publicado no Diário Oficial da União, em 02/08/2010, Seção 3, pp. 41-42.

e da Cultura dos Povos Indígenas no Brasil. O objetivo principal do projeto consistiu em transformar tais práxis em material didático para auxiliar os professores da rede pública sobre a temática indígena em sala de aula.² 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”. Através de um processo formativo, alicerçado na perspectiva dialógica e de descolonização do saber, valorizando os conhecimentos dos mestres indígenas, a fim de uma possível interlocução com jovens pesquisadores locais nos territórios, em uma dimensão colaborativa, co-autoral e intercultural tendo como ponto fundamental a diversidade.³

1. O PET Comunidades Indígenas e a permanência de acadêmicos indígenas na Universidade Federal da Bahia - UFBA

A presença indígena no ensino superior se insere como um fenômeno ainda recente e tem sua origem, sobretudo, nas últimas décadas. Inicialmente pela necessidade de superar os modelos de educação escolar para indígenas calcados na imposição. Por conseguinte, as primeiras demandas por educação superior indígena foram justamente para a formação de professores. Neste sentido, em 2004, quando iniciou o Projeto Trilhas de Conhecimentos, as discussões sobre as políticas de educação superior se restringiam à formação de docentes indígenas.⁴ Atualmente as demandas por educação superior para indígena parece estar se modificando, sendo crescente a procura por uma formação universitária, motivada por diversas questões: a) pela necessidade de profissionais indígenas com formação acadêmica capazes de relacionar os conhecimentos científicos com saberes tradicionais de seus povos, de modo a possibilitar a interlocução entre o “mundo indígena” e o

² Suzane Lima Costa, “PET-Comunidades Indígenas na UFBA: Notas preliminares de um projeto ainda em construção”, em Ana Elisa de Castro Freitas (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*, 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 143-155.

³ Proposta apresentada pela professora tutora Clélia Neri Cortes para o PET Comunidades Indígenas, que deu início ao segundo projeto do PET, em 2013.

⁴ Maria Macedo Barroso, “Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o ‘Trilhas’ e a superação da tutela pelo ensino superior”, em: Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-200*, Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp.78-107.

“mundo não-indígena”; b) dada a urgência em ter indígenas formados e capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a resolução das velhas e árduas demandas, acumuladas ao longo de décadas, aguardando providências, como é o caso das questões de saúde, educação e demarcação de seus territórios; c) formação de indígenas com habilidades necessárias para o gerenciamento de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações sociais, possibilitando, assim, maior autonomia dos povos indígenas; d) para o desenvolvimento e execução de projetos e atividades em benefício de suas próprias comunidades; e) com a finalidade de ocupar cargos em instituições e instâncias governamentais que atuam no atendimento aos povos indígenas ou para enveredar no mercado de trabalho mais amplo.

É fato que a ampliação do ingresso de indígenas nos cursos regulares de educação superior só foi possível a partir da implementação dos programas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. As ações afirmativas são políticas públicas e privadas, orientadas para efetivação do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de caráter físico. Nesta perspectiva a igualdade passa a ser compreendida como um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade e não como simples princípio jurídico que precisa ser respeitado por todos.⁵ Na atualidade as ações afirmativas podem ser caracterizadas como conjunto de políticas públicas e privadas de natureza compulsória, facultativa ou voluntária, que busca corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, com a finalidade de atingir o ideal de efetivação da igualdade de acesso a bens essenciais como educação e emprego.

Os programas de ações afirmativas foram estabelecidos, a princípios, em decorrência de legislações estaduais, seguidas por lei federal, mas também por decisões internas às universidades, a partir de seus conselhos universitários, conforme aconteceu na Universidade Federal da Bahia – UFBA,⁶ no vestibular de 2005, no qual estabeleceu 45 % das vagas de cada curso de graduação para o sistema de cotas. Considerando que, dessa reserva, 43 % são distribuídas do seguinte modo: pelo menos 85 % são destinadas a negros, pardos ou indígenas, e 15 % são reservadas para os alunos que se declarem brancos. 2 % das cotas gerais foram destinadas aos índios-descendentes. Por fim,

⁵ Joaquim Barbosa, “As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva”, *Série Cadernos do CEJ* (2002).

⁶ A. Gomes de Souza, “Estudantes indígenas no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 2016, 115-136.

foram admitidas até duas vagas suplementares em cada curso, reservadas aos indígenas aldeados e estudantes provenientes de comunidades de remanescentes de quilombolas.⁷

A partir de 2005, com a implantação das políticas de cotas étnicas ou raciais e tendo como público destinatário grupos socioeconomicamente desfavorecidos, a UFBA e várias outras universidades brasileiras começaram a democratizar o acesso ao ensino superior, possibilitando que grupos historicamente excluídos como os indígenas sejam inseridos nos espaços universitários. No entanto, a permanência se insurge como grande ameaça à continuidade dos estudos.

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 meios para sua efetivação.

É neste contexto de expansão do acesso de indígenas aos cursos universitários que o PET Conexão de Saberes Comunidades Indígenas emerge em 2010, e se configura como um significativo Programa, ao assegurar que os estudantes indígenas que adentram a universidade através das ações afirmativas continuem seus estudos até o final da graduação. Além de combater a evasão no ensino superior, o PET proporciona uma formação acadêmica qualificada e tendo acesso a conhecimentos interdisciplinares e multe-referenciados.

Antes da existência do PET na UFBA, 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 solucionar ou minimizar seus problemas acadêmicos, socioeconômicos, pedagógicos, psicológicos e de permanência. Juntos dividiam as despesas e confienciavam suas frustrações e necessidades.

Reunidos em algumas casas alugadas, em bairros periféricos da cidade de Salvador, que eram quitadas com auxílio fornecido mensalmente pela Fundação Nacional do Índio (Funai), através da 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. Nem todos os estudantes universitários conseguiam ter acesso a este

⁷ Ver Resolução nº 1, de 26 de julho de 2004, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, que estabelece reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA. Ver também Delcele Mascarenhas Queiroz & Jocélio Teles dos Santos, “Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal”, Revista USP, São Paulo, nº 68, pp. 58-75, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13483/15301>> acesso em: 4 mar. 2017.

benefício,⁸ 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 à risca pelos estudantes, sob pena de não recebimento do custeio.

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. Ressalta-se ainda que isso somente foi possível dada à tímida e restrita quantidade de estudantes indígenas, que não passava de quinze.

Diante das questões expostas, se constata que a criação do PET Comunidades Indígenas, no contexto da UFBA, foi de extrema relevância e evitou a evasão de estudantes indígenas dos espaços universitários, na medida em que seu planejamento anual previa o acompanhamento sócio-acadêmico, realização de oficina de leitura e produção de textos acadêmicos. As atividades buscavam aproximar cada estudante participante do PET Indígena a seu campo de atuação disciplinar e incentivando o espírito crítico, com vista no compromisso social dos bolsistas para com as comunidades indígenas e não indígenas.

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.⁹ Tal política estabeleceu um plano de caráter institucional e inédito no que tange à educação superior no Brasil. A criação do PET Comunidades Indígenas não somente possibilitou a permanência como também procurou corrigir as desigualdades sociais e históricas, ainda tão presentes nas universidades brasileiras.

Portanto, com advento do PET Comunidades Indígenas, 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

⁸ Maria Helena S. S. Fialho, Gustavo Hamilton Menezes & André R. F. Ramos, “O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas”, em: Maria Macedo Barroso & Antônio Carlos de Souza Lima (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*, 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 109-118.

⁹ Valquíria Cristina Amaral, Deisiane Maria Moreira Cabral, Gisllene Rodrigues Ferreira, Rita de Cássia Melo, Jéssica Alessandra de Jesus Marques, Adriana Cristina Omena dos Santos & Gabrielle Carolina Silva, “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-gabriele-carolina-silva-deisiane-maria-moreira-cabral-valquiria.html>>. Acesso em 8 fev.2016.

valor da bolsa não ser tão elevado, sendo possível conciliar com outros auxílios, como a bolsa permanência.¹⁰ 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: pataxó, tuxá e tumbalalá, oriundos de diversos municípios da Bahia.

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

As experiências de presença indígena no ensino superior, engendradas através das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, demonstram que o conhecimento acadêmico produzido pelos pesquisadores indígenas vem sendo estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, do mesmo modo para a melhoria de suas comunidades.¹¹

As vivências universitárias possibilitam a relação entre diferentes estudantes de distintas categorias étnicas e raciais, por vezes marcada por contatos hora pacíficos hora conflituosos. Algumas vezes os estudantes indígenas são questionados por não possuírem os padrões de índio de 1500 ou da Amazônia. É necessário perceber que os acadêmicos indígenas são jovens que podem possuir fenótipo semelhante com aos moradores das regiões em que habitam, ao passo de serem inclusive confundidos com eles. Todavia, os indígenas são invisíveis enquanto parte de uma coletividade étnica diferenciada para os professores e para a conjuntura universitária da qual são integrantes. É claro que são diferentes dos outros estudantes locais, pobres, negros, brancos, por suas estruturas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua compreensão de mundo. É preciso ressaltar que eles são portadores de saberes e identidades específicas pautadas em direitos coletivos.¹²

A inserção dos indígenas no ensino superior precisa ser vista como algo positivo que se traduz em ganho, principalmente para a universi-

¹⁰ O Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

¹¹ Wagner Roberto Amaral & Tânia Maria Baibich-Faria, “A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n° 235, 2012.

¹² Antonio Carlos de Souza Lima, “Educação superior para indígenas no Brasil. Sobre cotas e algo mais”, *Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior*, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/juridico/documentos/textoAntonio.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2017.

dade, no tange a produção e inovação do conhecimento. Como já foi dito, os indígenas possuem culturas específicas, possuem também métodos tradicionais para resoluções de problemas. Ao adentrar a universidade, o indígena não entra sozinho, leva consigo um emaranhado de conhecimentos característicos de seu povo. Carrega as referências de suas tradições no que refere ao modo de agir e de pensar. O acúmulo de informações adquiridas pelos indígenas, através da oralidade e da vivência, torna-se essencial para a problematização dos paradigmas epistemológico e metodológico de origem eurocêntrica, que permeia e impera no mundo acadêmico.

Através das reuniões que ocorriam semanalmente para o planejamento e execução das ações realizadas pelo PET Comunidades Indígenas, foi possível perceber nos discursos dos estudantes a necessidade de realizar atividades que visassem transformar o ambiente universitário em um espaço da diversidade, deste modo, que possibilitassem a inclusão de todos os grupos sociais, sobretudo, aqueles com histórico de marginalização e exclusão como é o caso indígena. Nesta perspectiva, o PET Comunidades Indígenas tem contribuído para valorização e afirmação da identidade étnica dos povos indígenas presentes na UFBA. O Programa realiza diversas atividades, que têm como objetivo desconstruir e superar padrões ideológicos, eurocêntricos e elitistas, responsável pela imagem negativa, preconceituosa e estereotipada que em geral a sociedade brasileira tem sobre os povos indígenas. Deste modo, os estudantes indígenas fazem o uso de elementos de suas culturas para afirmar sua identidade, usando como estratégia símbolos e signos de suas etnias no ambiente universitário, tais como pinturas corporais e indumentárias tradicionais, dentre outras.

Na universidade os estudantes indígenas começam a fazer intervenções culturais como o ritual do Toré e do Awê, além de atos políticos para mostrar suas problemáticas e exigir providência para suas demandas, que a rigor são de natureza coletivas e específicas. Por esse motivo, a sala do PET Conexões de Saberes Comunidades Indígenas tornou-se um local de grande referência na UFBA, frequentado por quem busca informações sobre os povos indígenas. Essa atuação vem possibilitando com que os estudantes indígenas se auto-reconheçam e lutem pela sua permanência física e cultural.

As atividades do PET Indígenas são atividades que envolvem muito a cultura [...] Alguns estudantes que não tinha muita ligação com a cultura e não estavam muito próximo da causa indígena, foi se aperfeiçoando ali dentro do PET, sendo instrumento de luta, o PET não afasta, mas ele agrega mais a luta, porque

*mim ensinou a valorizar, mim ensinou a lutar mais e pela minha cultura dentro da universidade, mim ensinou a não me calar, dizendo assim, eu estou aqui e sou diferente e quero ser diferente, mim respeite do jeito que sou.*¹³

Alguns estudantes indígenas que por alguma razão se afastaram de suas origens culturais e, por conseguinte, não estavam engajados na causa indígena, na medida em que entram no PET Indígena são encorajados e começam a fazer a diferença, sendo mais dedicados e procurando sempre que possível ampliar seus conhecimentos sobre a temática indígena e, sobretudo acerca de seu povo. Após a tomada de consciência da necessidade de lutar pelos seus direitos e da importância da valorização de suas culturas, os estudantes começam a ter muito mais orgulho de sua identidade indígena.

Dentre as várias atividades organizadas na UFBA sobre as questões indígenas, se destaca o Abril Indígena, por se tratar de um conjunto de ações desenvolvidas pelo PET Comunidades Indígenas, Núcleo de Estudantes Indígenas - NEI e seus parceiros, que vem sendo realizado todos os anos, ao longo do mês em que se comemora o “dia do índio”. O evento vai desde mesa temática, mine-cursos, encontros estudantis, mostra de filmes e fotografias, manifestações culturais, roda de conversas, exposições, show, até concurso de poesias e sarau. Realizado desde 2011, o Abril Indígena se insere como atividade intercultural que possibilita aprendizagens coletivas e individuais, assim, como maior debate e visibilidade sobre as questões indígenas. Mantém o diálogo com a academia, artes, política, intervenções culturais e artísticas, identificando interlocuções e interlocutores nas distintas unidades da Universidade Federal da Bahia e nas comunidades indígenas. No ano de 2016, o evento teve como tema: “Abril Indígena – pintando a universidade com jenipapo e urucum,” na qual teve como objetivo transformar os espaços acadêmicos em local de vivência e discussões, com a participação de intelectuais e lideranças indígenas.

3. O PET Comunidades Indígenas enquanto campo de protagonismo e autonomia de acadêmicos indígenas

Se, por um lado, é difícil discorrer sobre a autonomia e protagonismo do estudante indígena sem debruçar sobre sua relação com as instituições de ensino superior, por outro lado, é também complexo pensar as políticas de Estado sem relacionar com questão da tutela dos indígenas, engendrada a partir no século XX. As políticas de integração dos povos

¹³ Entrevista concedida por Juliana do Rosário Santos. Entrevista III. [out. 2016]. Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (50 min.).

indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN,¹⁴ que posteriormente, em 1918, veio a ser chamado de Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

Durante um longo período as políticas estatais voltadas para as populações indígenas eram estabelecidas, por meio da tutela e perspectiva assimilacionista, como forma de transformar estes povos em “civilizados”. No intuito de que os indígenas abandonassem as suas tradições para se integrarem ao Estado brasileiro, a partir desta visão o índio era concebido como uma categoria transitória. Contudo, após advento da constituição de 1988 os povos indígenas conseguem romper com regime da tutela, estabelecendo, assim, um novo tratamento jurídico.

Embora juridicamente a tutela indígena já tenha sido superada, na prática, a questão ainda persiste e precisa ser enfrentada,¹⁵ tendo em vista que a maior parte das mudanças ocorreu muito mais no âmbito normativo do que na vida dessas populações. Ressalta-se, no entanto, que mesmo assim, significou um grande avanço para que os povos sejam respeitados e efetivamente possam exercer a sua autonomia. Ainda que de forma inconsciente e às vezes de modo deliberado, a gestão universitária ainda sofre de forte influência das políticas de tutela, que no passado mantinha uma relação de desigualdade e desrespeito para com os indígenas, no entanto hoje essa relação é mascarada e negada no discurso dos dirigentes universitários.

Na prática das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas ou que mantêm cursos de formação de professores indígenas, as soluções adotadas não parecem se livrar do peso da administração tutelar. Para a inscrição dos indígenas em vestibulares algumas universidades exigem a “carteira da FUNAI” ou uma carta dela proveniente. Em alguns casos, pede-se também uma carta da comunidade (ou da sua liderança) reconhecendo pretendente da bolsa como candidato da comunidade.¹⁶

No caso da UFBA, para fins de seleção dos candidatos, se adotou o critério de índios aldeados (indígenas oriundos de aldeias indígenas)

¹⁴ Antonio Carlos de Souza Lima, “Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da ‘proteção fraternal’ no Brasil”, em: João Pacheco de Oliveira (org.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987, pp.149-204.

¹⁵ Rosane Freire Lacerda, “Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988”, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, 2007.

¹⁶ Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso, “A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade”, em: Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*, Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

como forma de distinguir dos índios descendentes (aquelas pessoas cuja procedência indígena é genérica). A condição de índio aldeado é comprovada através da apresentação de declaração da Funai e de documento fornecido pelo cacique da aldeia. De modo que as famílias que estão fora de suas comunidades de origem perderiam o direito de pleitear a vaga, mesmo sendo indígenas.

A partir deste contexto, na UFBA, o protagonismo indígena vem sendo adotado enquanto ideologia e prática na tomada de decisões que afetam as populações indígenas, direta ou indiretamente. Deste modo, se compreende que é preciso expandir a participação indígena nos espaços de poder como premissa para neutralizar os reflexos da administração tutelar. A participação indígena também é necessária na formulação de programas, projetos e políticas, nas quais os indígenas são os principais beneficiários. É preciso ainda respeitar as diferenças culturais: o modo de ser, de agir e de pensar das populações indígenas. Essas medidas são os primeiros passos para a desconstrução da tutela e o exercício do protagonismo e autonomia indígena.

Nesta direção, o Núcleo de Estudantes Indígenas - NEI (coletivo formado por estudantes indígenas), juntamente com o PET Comunidades Indígenas, vem tendo uma estreita relação de diálogo com a UFBA, por meio da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - PROAE, sobretudo a partir de 2013, que vem resultando em ações e políticas voltadas para o seguimento indígena. A PROAE tem apoiado e financiado o principal evento organizado pelos estudantes, o Abril Indígena, os editais de serviços de bolsas vem tendo recorte específico para estudantes indígenas deste ano de 2012. Na UFBA, ainda existem iniciativas no intuito de construir um programa de acompanhamento e psico-pedagógico com graduandos indígenas.

Embora com o passar do tempo a UFBA tenha melhorado sua relação para com os estudantes indígenas nos últimos anos, é preciso reconhecer que muito ainda há de ser feito, principalmente no que se refere a estratégias para eliminar todas as formas de preconceito e discriminação do ambiente universitário. Nesse sentido, é preciso ainda que se criem políticas de promoção a igualdade e inclusão social. É fato que a presença indígena no ensino superior vem se dando no conflito entre as dimensões de inclusão social e étnico-racial e a busca por protagonismo e autonomia indígena.¹⁷ Sendo assim, se tem constatado que a luta pela igualdade e contra a manutenção da tutela deve ser uma tarefa tanto

¹⁷ Rita Gomes Nascimento, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a educação superior de povos indígenas no Brasil”, em: Daniel Mato et.al. (org.), *Educación superior y pueblos indígenas en América latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 97-116.

dos estudantes indígenas, da universidade e das instancias de governo, portanto: função de todos. As ações conjuntas são fundamentais para erradicar esse mal que persegue e inferioriza as populações indígenas. É certo que a luta por autonomia e por protagonismo se colide com as formas de tutelar índio existentes na sociedade. É preciso evidenciar a necessidade de se conhecer os aspectos multifacetários das políticas governamentais incidentes sobre os povos indígenas.¹⁸

Os debates e ações travadas em torno da educação superior para os povos indígenas têm se insurgido como uma temática relevante para se compreender a relação entre Estado e povos indígenas. Neste sentido, é necessário que os universitários indígenas possam obter conhecimento capaz de perceber as formas e processos estatais, e/ou institucionais de caráter tutelar, no intuito de criar meios para contornar esses desafios.

Na Universidade Federal da Bahia uma das estratégias dos estudantes indígenas para superar as desigualdades sociais, econômicas e acadêmicas e combater o preconceito foi o estabelecimento de um canal de diálogo com a comunidade universitária e pessoas interessadas na temática indígena. A idéia era disponibilizar informações, propiciar debates e elaborar pesquisas mais consistentes sobre as populações indígenas. Isso só foi possível graças ao programa PET Comunidades Indígenas.

*O PET Indígena é um espaço muito estratégico, um lugar que serve como base [...] serve para instrumentalizar, para nos em-poderar, por que através dele podemos pesquisar a nós mesmo estudantes indígenas, saber mais sobre nós [...] agente acaba sendo mais crítico frente a certas coisas.*¹⁹

Nota-se que o PET ocupa um papel preponderante na vida estudantil, servindo como espaço de afirmação da identidade indígena, local de referencia e de acolhimento. As mais variadas atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuíram incisivamente para formação profissional e política dos estudantes. As formações realizadas pelo PET indígena foram importantes para municiar os estudantes bolsistas com conhecimentos necessários para a luta e defesa de seus direitos. O sujeito indígena que outrora era visto como objeto de pesquisa passa a ser o pesquisador. Esse deslocamento de pólo se insere como uma verdadeira revolução. Sendo o pesquisador, os estudantes indígenas investigam temas que são de seu interesse ou de interesse de seu povo, nas aldeias

¹⁸ Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso, “A presença indígena...”, ob.cit., pp. 45-78.

¹⁹ Entrevista concedida por Daniel da Silva. Entrevista I. [out. 2016]. Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

que eles mesmos escolheram para atuarem. O PET é, portanto um espaço que empodera e desperta o senso crítico dos estudantes indígenas.

A criação do programa PET Indígenas, no contexto da UFBA, é resultado da luta estudantil indígena e de suas estratégias de articulações, que possibilitou a conquista deste importante espaço institucional.

O PET foi uma demanda vinda dos próprios estudantes, se não fosse os estudantes não existia PET Indígenas. É muito importante para o estudante conhecer a universidade, fazer pesquisa e extensão [...] é um espaço de diálogo e troca [...] de experiências com outros coletivos, com outros PETs e com outros grupos.²⁰

A história do PET Comunidades Indígenas na UFBA é também a história do protagonismo e autonomia de indígenas no ensino superior. Nesses mais de sete anos de existência do PET Comunidades Indígenas tiveram várias pessoas que contribuíram para consolidação do Programa. Com destaques para os primeiros estudantes indígenas, que juntos criaram os meios necessários para que o PET fosse uma instalação no âmbito da UFBA. As professoras-tutoras e apoiadores também fazem parte desta trajetória de resistência, afirmação cultural, difusão de saberes e aprendizado mútuo. Neste sentido, podemos destacar os esforços e as lutas das professoras Suzane Lima Costa e Clelia Neri Côrtes na concretização 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 intercultural. A partir da diversidade e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, o PET Conexões de Saberes Comunidades Indígenas têm dialogado com outros PET de diferentes áreas do conhecimento, especialmente com o PET COM, da Faculdade de Comunicação e o PET IHAC, e com outros grupos de pesquisas a exemplo do Geografar - Instituto de Geociências (IGEIO), CISAIS - Instituto de Humanidades Arte e Ciência Professor Milton Santos (IHAC) e Feminária Musical - Escola de Música (EMUS).

Uma das primeiras ações de protagonismo estudantil através do PET Indígena ocorreu com o “Xoça Manifesto”, um conjunto de ações e intervenções ocorridas na UFBA, que resultou em uma carta aberta, que relatou a situação vivenciada pelos estudantes indígenas na universidade. O objetivo era fazer com que os estudantes indígenas se mostrassem para a comunidade universitária, logo, possibilitando maior visibilidade das questões indígenas dentro e fora da UFBA. Neste sentido, os

²⁰ Entrevista concedida por Vanessa Carvalho Santos. Entrevista II. [out. 2016]. Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

estudantes indígenas divulgaram um texto, que ficou conhecido como “Xoça Manifesto”, no qual romperam o silêncio e relataram a situação vivenciada por eles como questões de preconceito, discriminação e exclusão social, que é reflexo de uma problemática maior vivenciada historicamente pelas populações indígenas do Brasil.

O “Xoça Manifesto” discorreu sobre os estereótipos de índio, dos quais eles são vítimas frequentes. 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:

Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento.²¹

Os estudantes indígenas da UFBA têm demonstrado que o ingresso na universidade configura-se na atualidade como um novo lugar para os povos indígenas e ferramenta indispensável na luta pela valorização de suas culturas e dos seus modos de vida. A demanda por educação superior constitui-se como novo elemento de luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas.²² Entrar na universidade significa apropriar-se de instrumentos que possibilitem aos índios protagonizar e escrever uma nova história, outra história até então não alcançada pelos modelos escolares e acadêmicos, de modo a buscar alternativas para solucionar os problemas e conflitos atuais, entre eles, a questão da terra.

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),²³ é preciso “pintar a universidade de urucum”. Nesta mesma direção, discentes indígenas da UFBA vêm atuando, buscando transformar a universidade a partir das ações desenvolvidas pelo PET

²¹ Blog do PET COM da Faculdade de Comunicação da UFBA, Xoça Manifesto, 2012. Disponível em: <<http://www.petcom.ufba.br/eventos/xocamanifesto/>>. Acesso em 8 fev.2016.

²² Antonio Hilario Aguilera Urquiza & Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”, em: Daniel Mato [et al.] (comp.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interrelaciones y desafíos*, 1ª ed. compendiada – Sáenz Peña: Eduntref/ México: UNAM, 2016.

²³ Discurso proferido no III Encontro Nacional de estudantes indígenas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, 2015.

Comunidades Indígenas, numa perspectiva intercultural, multiétnica e interdisciplinar, proporcionando a valorização e difusão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. As atividades realizadas pelo Programa são decididas a partir da autonomia do professor e estudantes, atentando, sobretudo para as decisões coletivas.

*[...] 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 auto-representarem e se projetarem diante de si mesmos e dos outros nos espaços sociais pelos quais transitam.*²⁴

Embora a concepção dos PET Conexões de Saberes exija a presença de um tutor(a), não significa que este professor(a) vai impor as suas ideias e projetos sem considerar os conhecimentos prévios e perspectivas de seus orientandos. O tutor(a) 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 discentes indígenas acreditam que não são “estudantes comuns”, mas protagonistas, construtores de sua própria história, 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

²⁴ Suzane Lima Costa, “PET-Comunidades Indígenas...”, ob. cit., pp. 143-155.

por melhores condições de permanência e pela defesa de seus direitos constitucionalmente conquistados.

4. Considerações

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 eliminação, e se desprender de todos os vínculos que os levem a ela. Esse objetivo também deve ser perseguido pelas universidades que ora ainda continuam a desenvolver práticas que põem 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 passa primeiro pela emancipação de idéias e valores que coloca o indígena na condição inferior e de subalterno. Por fim, avaliamos que embora haja diversos desafios a serem superados, no que se refere à permanência, na 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 do PET Conexões de Saberes e as transformações provocadas na vida dos estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica.

Referências

- AMARAL, Valquíria Cristina, Deisiane Maria Moreira Cabral, Gisllene Rodrigues Ferreira, Rita de Cássia Melo, Jéssica Alessandra de Jesus Marques, Adriana Cristina Omena dos Santos & Gabrielle Carolina Silva, “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.
- AMARAL, Wagner Roberto & Tânia Maria Baibich-Faria, “A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, nº 235 (2012).
- BARBOSA, Joaquim, “As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva”, *Série Cadernos do CEJ* (2002).
- BARROSO, Maria Macedo, “Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o ‘Trilhas’ e a superação da tutela pelo ensino superior”, em: Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*, Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp.78-107.
- BRASIL, Diário Oficial da União, 02/08/2010, Seção 3, pp. 41-42.
- CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão), Resolução nº 1, de 26 de julho de 2004, que estabelece reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA.
- COSTA, Suzane Lima, “PET-Comunidades Indígenas na UFBA: Notas preliminares de um projeto ainda em construção”, em: Ana Elisa de Castro Freitas (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*, 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 143-155.
- FIALHO, Maria Helena S. S., Gustavo Hamilton Menezes & André R. F. Ramos, “O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas”, em: Maria Macedo Barroso & Antônio Carlos de Souza Lima (org), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*, 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 109-118.
- LACERDA, Rosane Freire, “Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988”, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, 2007.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza, “Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da ‘proteção fraternal’ no Brasil”, em: João Pacheco de Oliveira (org.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987, pp.149-204.
- ..., “Educação superior para indígenas no Brasil. Sobre cotas e algo mais”, Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior, 2007. Disponível em: <<http://www>>

ufpa.br/juridico/documentos/texto-Antonio.pdf.> Acesso em: 5 mar. 2017.

LIMA, Antonio Carlos de Souza & Maria Macedo Barroso, “A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade”, em: Antonio Carlos de Souza Lima & Maria Macedo Barroso (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*, Rio de Janeiro: E-papers, 2013, pp. 45-78

NASCIMENTO, Rita Gomes, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a educação superior de povos indígenas no Brasil”, em: Daniel Mato (org.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 97-116.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas & Jocélio Teles dos Santos, “Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal”, *Revista USP*, São Paulo, n° 68, pp. 58-75, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13483/15301>> acesso em: 4 mar. 2017.

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

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de, “Estudantes indígenas nas universidades brasileiras:

O caso UFBA”, em: Ana Elisa de Castro Freitas (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*, 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 157-169.

..., “Estudantes indígenas no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia”, *Revista del CisenTramas/Mae-pova*, 4 (1), 2016, 115-136.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera & Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”, em: Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, 1ª ed. compendiada – Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.

Entrevistas

ENTREVISTA I, concedida por Daniel da Silva. [out. 2016] Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

ENTREVISTA II, concedida por Vanessa Carvalho Santos. [out. 2016] Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

ENTREVISTA III, concedida por Juliana do Rosário Santos. [out. 2016] Entrevistador: Genilson dos Santos de Jesus, Salvador, 2016. 1 arquivo .mp3 (50 min.).

Educação Superior, povos indígenas e interculturalidade na Amazônia brasileira: o caso do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro

Rita Gomes do Nascimento

O fio condutor deste texto é a proposta de criação de uma instituição de educação superior indígena na região da Amazônia brasileira. Busca descrever algumas das relações e conflitos que se fizeram presentes neste processo que aponta para questões e dilemas importantes da política acadêmica, frente ao crescimento de diferentes demandas por formação superior e a diversidade cultural e sociolinguística dos povos indígenas. Na construção desta iniciativa, os diferentes atores envolvidos (organizações indígenas, instituições indigenistas, órgãos do Estado) acionam em suas articulações as idéias de interculturalidade e protagonismo indígena como fundamentos de uma instituição de educação superior “própria”. Observada por outro ângulo, pode-se dizer que as políticas educacionais que visam democratizar o acesso à educação superior no Brasil, instituídas desde o início dos anos 2000, favoreceram a criação desta proposta que pretende se constituir em um importante instrumento de empoderamento para os povos indígenas do Rio Negro.

Inicialmente chamando a atenção para o papel do movimento indígena na construção das demandas por educação superior, o texto objetiva apresentar os processos de construção de parcerias e negociações que culminaram na proposta de criação de um instituto de formação superior para os povos indígenas da região do Rio Negro. Para tanto, ele está dividido em três partes. Na primeira é traçado um panorama geral da educação superior e povos indígenas no Brasil, seus fundamentos legais e dados de matrículas de estudantes indígenas em cursos de graduação. Na sequência, o foco narrativo é dado pela descrição das negociações, das estratégias, do estabelecimento de parcerias e dos encontros realizados com o fito de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN). Por fim, a partir do caso descrito, sugere-se pensar a respeito dos desafios postos pelas demandas dos povos indígenas por educação superior, como as diferentes estratégias políticas que visam garantir os direitos à educação dos povos indígenas, a necessária interculturalização dos conhecimentos no campo acadêmico, a legitimidade dos projetos educacionais alternativos neste campo e a promoção da diversidade linguística e das epistemologias indígenas no espaço universitário.

Educação Superior e Povos Indígenas: cenário atual de acesso a cursos de graduação

Em que pese o processo de reestruturação da educação superior ocorrido no Brasil, com vistas à sua democratização, as políticas educacionais não têm conseguido atender a contento as demandas por formação superior do conjunto da sua população, sobremaneira no que se refere à sua diversidade étnica. Além disso, o país ainda apresenta baixos índices de acesso à educação superior, quando comparado, por exemplo, a outros países latino-americanos. 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”.¹

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 que favoreceram a expansão da sua oferta, ainda que não se tenha conseguido superar as desigualdades estruturais nelas representadas. Isto é, o caráter progressista das políticas de democratização do acesso à educação superior no Brasil não rompeu com a tendência privatista e a concessão de privilégios para as elites econômicas, aspectos que têm caracterizado a história da educação superior no país.

No tocante ao acesso dos povos indígenas a esta etapa da educação, 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. É importante lembrar que, inicialmente, as reivindicações por educação superior estavam ligadas apenas à problemática da formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da educação básica de suas comunidades. A posteriori, a busca por formação acadêmica se desdobrou na estratégia de formação de profissionais e lideranças do movimento indígena aptos a intervir em favor dos interesses e necessidades indígenas. Estas vêm se constituindo nas “duas vertentes principais das demandas dos movimentos indígenas em relação à educação universitária”.²

Sendo assim, é possível afirmar que as reivindicações dos povos indígenas por formações acadêmicas e profissionais encontram-se articuladas às estratégias etnopolíticas do movimento indígena, visando, de

¹ Martin Trow, “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII”, 2005, disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>

² Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida, *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*, Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced-UFRJ, 2012, p.108.

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.

Essas demandas, então, são gestadas no momento em que a autonomia indígena ou sua autodeterminação figura 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”.³

O movimento indígena tem sido, assim, desde o final da década de 1980, o protagonista nas lutas e conquistas na área de educação escolar indígena, apesar de ainda hoje não ter 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 ONG e de órgãos do estado.

De maneira semelhante a outros movimentos sociais, o movimento indígena, então, 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.*⁴

Neste sentido, a presença de indígenas na educação superior 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. Esta presença vem se dando de diversas maneiras, seja por meio de suas participações em

³ Antonio Carlos de Souza Lima, “Povos indígenas no Brasil contemporâneo: De tutelados a ‘organizados’?”, em: Antonio Carlos de Souza Lima e outros (org.), *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília, Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010, p. 34.

⁴ Daniel Mato, “Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia”, em: *Nueva Sociedad*, n° 227, mayo-junio de 2010, p. 103.

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 surgidos nas estruturas pedagógicas e de gestão das Instituições de Educação Superior (IES).

Vale ainda ressaltar que o conjunto de demandas por formação acadêmica e profissional 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, as atuais políticas públicas da educação superior têm procurado ampliar o 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.

Na atualidade vem se observando uma maior institucionalização das ações que visam promover a educação superior para os povos indígenas. Exemplo disso é dado pela Lei nº 12.416 de 2011 que acrescenta o § 3º no Art. 79, do Título VIII, do ato das Disposições Gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996. Ampliando as referências legais anteriores que se limitavam apenas à escolarização básica, a referida Lei de 2011 estabelece que

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 da LDB 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. No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011, mesmo havendo um capítulo específico dedicado à educação escolar indígena, a referência à educação superior se limitava à formação docente.

Por seu turno, o plano de educação em vigor (PNE 2014-2024), em face do quadro atual de demandas indígenas e das políticas implementadas na área, faz menção às estratégias que visam promover aos povos indígenas um percurso formativo com qualidade social, dando destaque às formas de acesso, da permanência e da conclusão na educação superior. Dentre as estratégias da Meta do PNE que se refere ao aumento de matrículas na educação superior, a estratégia 12.5 apresenta o objetivo de

reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico

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. 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, monitoramento 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. Há mais de dez anos, quando a variável indígena ainda não fazia parte dos dados oficiais, o número de estudantes indígenas nas universidades e faculdades brasileiras era bem menor, sendo estimado, para o ano de 2003, por exemplo, um total de apenas 1.300 indígenas, segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai).⁵ Em 2007,

⁵ Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida, ob. cit., p.107.

falava-se na existência de cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas no Brasil, “entre formados e formandos”.⁶

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 2,4 % 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 896.917 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 (63,8 %). 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 ainda 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.⁷

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 país, na qual residem 99.137 indígenas, isto é, 11,05 % das pessoas recenseadas como indígenas. Na sequência das regiões que apresentam

⁶ Rodrigo Cajueiro, “Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais”, s. d., disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.

⁷ Exemplo disso é dado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), políticas de democratização da educação superior responsável pelo progressivo aumento das matrículas nesta etapa de ensino desde o início dos anos 2000.

maior número de matrículas, conforme dados da Tabela 2, vêm o Norte e o Nordeste, que concentram, respectivamente, 38,22 % e 25,95 % da população indígena brasileira.

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 um terço 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 no Nordeste estão aproximadamente 43 % dos estudantes indígenas cursando a graduação, com percentuais de 22,18 % e 21,64 %, respectivamente. É justamente na região que apresenta maior densidade demográfica indígena que, ancorada nas experiências pioneiras de projetos educativos “alternativos”, irá surgir a proposta de criação de instituição de educação superior “própria” para os povos rionegrinos. É sintomático também o fato de que São Gabriel da Cachoeira, município que vem se constituindo no palco principal dos encontros e negociações para a criação desta instituição, seja, ainda de acordo com os dados do Censo de 2010, aquele com maior número de indígenas no Brasil, com 29.017 pessoas, o que equivale a 77,8 % da sua população.

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.

Assim, estas políticas pautam certa agenda pública para a diversidade que, no caso dos povos indígenas, demonstram como tem se construído,

*Entre estratégias de “inclusão social e étnico-racial” e de busca por “autonomia e protagonismo indígena” [...] um panorama de ações em que se põe em perspectiva tanto o lugar dos povos indígenas e suas sociodiversidades nas políticas educacionais brasileiras quanto o papel do Estado em suas respostas institucionais às demandas postas pelos povos indígenas.*⁸

No referido panorama de ações que visam “incluir” os povos indígenas no espaço universitário, ganharam destaque as iniciativas das IES na criação de cotas para indígenas, anteriores à vigência da chamada Lei de Cotas instituída pelo governo federal em 2012.⁹ As políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras têm sido objeto de interesse de vários grupos e instituições de pesquisa, a exemplo do 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; do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No Mapa das Ações Afirmativas no Brasil elaborado pelo INCTI é traçado 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.¹⁰

Em síntese, 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,

⁸ Rita Gomes do Nascimento, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil (2004-2014)”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 97-98.

⁹ A Lei n° 12.711 estabelece os percentuais de cotas a serem adotados nas universidades e institutos federais brasileiros: 50 % para egressos de escolas públicas, subdividido 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.

¹⁰ José Jorge de Carvalho, *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*, Brasília: Ministério da Educação, 2016.

articuladas com as IES, sobretudo por meio de professores (pesquisadores da temática indígena e indigenistas) que abriram “frentes de trabalho” dentro e fora de suas instituições para promoverem a formação superior de indígenas. Deve-se destacar também o papel desempenhado pela Funai em suas ações de articulação e apoio às IES, por meio de termos de cooperação, e aos estudantes, com o auxílio de bolsas. Mais recentemente o MEC também passou a fomentar diretamente a permanência do estudante indígena, através do Programa Bolsa Permanência, criado em 2014.

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 espaços 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 que pretende atender as demandas específicas dos povos indígenas da região por educação superior.

Uma proposta de educação superior intercultural para os povos indígenas rionegrinos

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 iram surgir as propostas de criação de instituições específicas nas IES e nas Terras Indígenas e ainda as de instituições próprias como a Universidade Intercultural Indígena e o Iciprn. Estas propostas podem ser consideradas exemplos potenciais de colaboração intercultural e interinstitucional no campo da educação superior de indígenas.

Na esteira desse movimento, a proposta de criação do referido instituto de formação superior no Rio Negro, 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.¹¹ Promovidas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn),¹² em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA)¹³, 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”,¹⁴ 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 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”.¹⁵

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

¹¹ A calha do Rio Negro apresenta uma importante diversidade e densidade populacional indígenas, representadas pela existência de perto de 40 mil indígenas, distribuídos em mais de 20 povos, falantes de 19 línguas pertencentes a três famílias ou troncos linguísticos (aruak, tukano e maku), caracterizados ainda pelo multilinguismo, dada as constantes interações entre os diferentes povos. De acordo com os dados disponibilizados no sítio eletrônico do ISA, os povos indígenas que habitam a região são: arapaso, bará, barasana, desana, karapanã, kubeo, makuna, mirity-tapuya, pira-tapuya, siriano, tariana, tukano, tuyuca, kotiria (etnias do Rio Uaupés); baniwa e coripaco (etnias do Rio Içana); hupda, yuhupde, dow, nadöb (etnias maku) e baré e warekena (etnias do Rio Xié). Informações disponíveis em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro>.

¹² 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.

¹³ 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.

¹⁴ Lúcia Alberta Andrade de Oliveira, “Alto Rio Negro: gestão compartilhada de educação escolar indígena”, em: Beto Ricardo e Fany Ricardo (org.), *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*, Instituto Socioambiental, 2011, p. 226.

¹⁵ Daniel Mato, “No hay saber ‘universal’, La colaboración intercultural es imprescindible”, em: *Alteridades*, vol. 18, n°. 35, 2008, p.113.

órgãos nacionais e internacionais na promoção de programas integrais 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”.¹⁶

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

¹⁶ Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGE), *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*, Brasília: CGE, 2014, p. 22.

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 contratou 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 Iciprn.

Para a efetivação do Programa de Formação Avançada Indígena do Iciprn 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 já desenvolvidas por pesquisadores indígenas. Assim, poder-se-ia fortalecer o papel dos conhecimentos indígenas na gestão dos seus territórios e no 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 Instituto 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 inseridas “como Temas Transversais ou Estudos Complementares no currículo do Programa de Formação”.¹⁷

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.

¹⁷ Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGE), ob. cit., p. 64.

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 Iciprn 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 estratégica 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 alternativas de educação escolar indígena 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.

Universidade, Indígenas e conhecimentos: considerações preliminares

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.

Dessa maneira, esta presença tende a provocar questionamentos a respeito do próprio modelo de universidade vigente e da hierarquização das formas de produção do conhecimento como possíveis exemplos do que Boaventura de Sousa Santos chama de “passagem do conhecimento universitário para o pluriversitário” em sua proposta de

reforma democrática e emancipatória da universidade no século XXI. Isto tende a ocorrer quando “estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários”.¹⁸

No caso dos povos indígenas do Rio Negro, onde alguns deles já vivenciaram esta experiência de “inclusão excludente” dado o fato de já possuírem formação acadêmica, a crítica ao espaço universitário se dá a partir de uma proposta de criação de uma instituição de formação superior própria. Conforme descrito, o Iciprn se pretende promotor de um maior protagonismo indígena, uma vez que estaria baseado na valorização dos conhecimentos e línguas indígenas a partir das experiências de educação escolar diferenciada vivenciadas na região através de “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 premissa 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 a criação e o fortalecimento de universidades indígenas no contexto latino-americano têm favorecido a democratização do acesso e permanência dos indígenas na educação superior,¹⁹ ao servir de inspiração para iniciativas realizadas no âmbito nacional.

De qualquer modo se entende, 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.

¹⁸ Boaventura de Sousa Santos, *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, 3ª ed., São Paulo, Cortez, 2011, pp. 43-44.

¹⁹ Sobre o assunto ver Manuel Ramiro Muñoz, “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, 2007.

Referências

- BRASIL, Lei 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- ..., Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- ..., Lei nº12.711 de 29 de agosto (Lei de Cotas). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.
- ..., Lei 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- CAJUEIRO, Rodrigo, “Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais”, s.d., disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.
- CARVALHO, José Jorge de, *A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*, Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- CENTRO DE GESTÃO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGE), *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*, Brasília: CGE, 2014.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza, “Povos indígenas no Brasil contemporâneo: De tutelados a ‘organizados’?”, em: Antonio Carlos de Souza Lima et al. (org.), *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília, Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010.
- MATO, Daniel, “No hay saber ‘universal’, La colaboración intercultural es imprescindible”, en *Alteridades*, vol. 18, nº 35, 2008.
- ..., “Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia”, *Revista Nueva Sociedad*, No 227, mayo-junio de 2010, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.
- MUÑOZ, Manuel Ramiro, “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, em: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, 2007, pp.129-143. Disponível em www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil (2004-2014)”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 97-98.
- OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de, “Alto Rio Negro: gestão compartilhada de

- educação escolar indígena”, em: Beto Ricardo & Fany Ricardo (org), *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*, Instituto Socioambiental, 2011, pp. 225-229.
- PALADINO, Mariana e Nina Paiva Almeida, *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*, Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced-UFRJ, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- TROW, Martin, “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII”, 2005, disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>.

Ações afirmativas na Educação Superior no Brasil: desafios políticos

André Lázaro e Carolina Castro

Educação superior no século XXI

O Brasil vive no século XXI um crescimento expressivo da educação superior: eram menos de 3 milhões de matrículas em 2000 e, em 2014, são 7,8 milhões! Elas estão distribuídas entre instituições privadas (75 % do total das matrículas) e instituições públicas (federais 15 %), estaduais (8 %) e municipais (2 %). Além da expansão, há um fato novo: a crescente presença de estudantes de origem popular, negros e negras, vindos de escolas públicas, das periferias urbanas e do campo. E também estudantes indígenas, embora em menor número. Essa tendência de inclusão de diversidades na educação superior ganhou força na primeira década do século e fortaleceu-se com a lei federal 12.711/2012, que determina a reserva de 50 % das vagas das instituições federais para o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas. Segundo a lei, o preenchimento das vagas deve considerar as proporções de pretos, pardos e indígenas na unidade da federação, e critérios de renda. É uma nova configuração étnica, racial e social que está ocupando metade das vagas das melhores instituições do país.¹

Essas conquistas são um ponto na sinuosa trajetória em busca de justiça e igualdade, que estão na raiz das lutas pela educação no Brasil. Ainda é cedo para avaliar se a diversidade fecundou a universidade e contribuiu para diversificar o perfil de nossas elites ou se as diversidades se acomodaram a ser exemplos da exceção que torna a regra da exclusão uma lei. De todo modo, o processo de democratização recoloca a educação superior no centro do debate estratégico. As lutas que alcançaram a criação de políticas afirmativas para ingresso na educação superior brasileira denunciaram os preconceitos embutidos na argumentação “meritocrática” e lograram criar legislação que reconhece a necessidade de combater o racismo e promover a diversidade no âmbito da educação. O caso brasileiro é um bom exem-

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE– trabalha com o conceito de população negra como a soma de pretos e pardos no país. A proporção desse grupo na população tem sido crescente: no Censo de 2000 eram 6,2 % de pretos e 38,5 % de pardos, totalizando 44,7 % de negros. Já no Censo demográfico de 2010, pretos eram 7,5 % e pardos 43,1 %, fazendo da população negra a maioria no Brasil (50,7 %). Em 2014 os negros representam 53,6 % da população. Cf. IBGE, Síntese dos indicadores sociais 2015. Rio de Janeiro, 2015.

plo de vitória que decorre da mobilização e do empenho de movimentos sociais e outros diversos atores na criação de informações e argumentos que levam a marcos legais nacionais para o enfrentamento do racismo. Ao mesmo tempo, as dificuldades hoje enfrentadas pelas políticas de ação afirmativa são um alerta para que se compreendam os limites dessas políticas e as exigências que se impõem para seu sucesso.

Lutas e conquistas

A educação foi reconhecida como campo privilegiado na luta por garantias de direitos: é um direito que dá acesso a outros direitos. A rigor, desde meados do século XX os movimentos sociais —em especial o movimento negro brasileiro e os movimentos indígenas— já haviam alcançado resultados no acesso à educação. Os povos indígenas, como veremos adiante, inscreveram na Constituição Federal de 1988 artigos em defesa de suas terras, línguas e costumes. Os movimentos negros, desde o início do século passado, haviam definido a educação como um ponto estratégico em sua agenda de lutas.

A Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul foi um momento para o qual fluíram forças e propostas para enfrentar as gritantes desigualdades raciais, subestimadas e reduzidas a uma suposta expressão da pobreza endêmica. Afirmar a singularidade do racismo na organização das desigualdades brasileiras era um dos objetivos que mobilizava o movimento negro e seus aliados. Este reconhecimento trazia como resposta a urgência de políticas reparatórias, como por exemplo a ação afirmativa no campo da educação superior e o enfrentamento do racismo que permeava a educação em todos os níveis de ensino.

A Conferência tornou-se um marco desta luta no século XXI.² Embora as repercussões mundiais tenham sido obscurecidas pela “guerra ao terror” deflagrada pelos EUA após o atentado às Torres Gêmeas, no Brasil o movimento negro já somava forças nas batalhas por políticas de ação afirmativa em educação. Sua ativa participação nas fases preparatórias da Conferência de Durban e sua atuação na África do Sul, a ponto de indicar a relatora geral da Conferência,³ repercutiram positivamente na política nacional para as questões referentes ao racismo, a xenofobia e outras formas de intolerância. Fortalecido pelo processo preparatório,

² Adilson Pereira dos Santos, *Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP*, Coleção estudos afirmativos, 5, Rio de Janeiro: Flacso, GEA; UERJ, LPP, 2015.

³ “Um importante papel coube ao nosso país: Edna Roland, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da Conferência, representando também as minorias vítimas de discriminação e intolerância. A proposta de um programa de criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras foi apresentada e gerou polêmica”, em: Fundação Palmares: Conferência de Durban completa 10 anos. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=13958>>.

reconhecido pela visibilidade e qualidade do trabalho da relatora geral, unificado em sua agenda básica, o movimento negro retornou ao Brasil acenando com a Declaração final da Conferência como quem carrega uma bandeira, a custo erguida e mantida flamejando.

A questão indígena também foi tema dos debates em Durban. A permanente violência que abala as comunidades indígenas se soma à insegurança em que vivem visto que a determinação constitucional de demarcação das terras não foi integralmente cumprida. Como comentou uma analista da presença indígena

Os representantes dos Povos Indígenas do Brasil que participaram da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo tiveram, necessariamente, que considerar os processos históricos de violência que resultaram em perdas territoriais, culturais e físicas sofridas pelo nosso povo. Em Durban, na África do Sul, o grupo reivindicou o reconhecimento dos governos da dívida existente para com os indígenas. Reivindicaram, portanto, o compromisso de buscar-se medidas que visem a imediata adoção de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, formas de produção que considerem e respeitem os sistemas tradicionais, proteção dos conhecimentos tradicionais e Patrimônio genético. Também consideraram necessária a implantação de ações afirmativas e compensatórias que reflitam minimamente o compromisso e a disposição das autoridades governamentais em redefinir a política indigenista oficial que, por sermos diferentes nos chamou de incapazes.⁴

Os movimentos indígenas brasileiros também constatarem ganhos em sua participação na Conferência de Durban, em especial por enviar uma delegação predominantemente feminina, fato novo nas práticas culturais indígenas.⁵ Fortalecidos em sua unidade, os movimentos indígenas mantiveram suas lutas e energias na exigência de implementação dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Para os movimentos indígenas, a luta pela terra mobilizava diferentes estratégias, quer fossem povos amazônicos ameaçados no início do século XX pela guerra da borracha, quer fossem os povos do centro-oeste brasileiro, acossados desde o século XVIII pela expansão das fronteiras do país que se alargavam sobre os territórios indígenas.

⁴ Azelene Kaingáng, *Povos Indígenas e a 3ª Conferência contra o racismo*, Cfemea, 2001.

⁵ “A participação dos povos indígenas na Conferência Mundial sobre Racismo contribuiu para a conscientização, para a unidade indígena em nível nacional e internacional, para o intercâmbio político-cultural e para incentivar os povos a continuar suas lutas locais, nacionais e internacionais. Em Durban, também estiveram representantes indígenas que hoje participam de uma conquista nossa dentro do sistema Nações Unidas, o chamado Fórum Permanente para os Povos Indígenas, cuja primeira reunião vai acontecer em maio de 2002, em Nova York”. (Potiguara, 2002, p. 226).

No campo educacional a busca pelo reconhecimento contou com tempos distintos para os povos indígenas e para a população afrodescendente. Em 2003, a lei 10.639, uma das primeiras assinadas pelo recém empossado Presidente Lula, altera 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 determina:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.*⁶

O Conselho Nacional de Educação, órgão de Estado na estrutura educacional brasileira, publicou, em 2004, orientações, homologadas pelo Ministro da Educação, que instituem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.⁷

É com esse espírito vitorioso em sua organização e conquistas que o movimento negro avança na regulação de ações afirmativas para ingresso na educação superior. A Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro aprova logo no início dos anos 2000 legislação que, primeiro, reserva 50 % das vagas das Universidades Estaduais (Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ– e Universidade do Norte Fluminense –Uenf–) para estudantes de escolas públicas. No ano seguinte reserva 40 % para “auto-declarados negros e pardos” e finalmente unifica ambas as reservas na lei de 2003,⁸ tornando a Uerj pioneira na implantação de cotas de cunho racial, mantida a exigência de ser estudante de escola pública, condição que vai constar de praticamente todas as decisões sobre reserva de vagas.

No Paraná, em 2001, as Universidades estaduais, a partir de lei estadual,⁹ iniciaram um processo de inclusão de indígenas do estado nas instituições.¹⁰ Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

⁶ Brasil, 2003.

⁷ CNE 2004, Resolução Conselho Pleno, 01/2004, de 17 de junho.

⁸ Elielma Ayres Machado, *Ação Afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)*, Rio de Janeiro: Flacso/GEA; LPP/UERJ, 2013.

⁹ Lei 13.134/2001 (modificada pela lei 14.995/2006), reserva de vagas suplementares para indígenas nas Universidades Estaduais Paranaenses.

¹⁰ Wagner R. Amaral, Leticia Fraga & Isabel Cristina Rodrigues, *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA; UERJ, LPP, 2016.

por decisão de seu conselho superior, instituiu as cotas para ingresso de negros.¹¹ Em 2004 é a vez da Universidade de Brasília, a primeira universidade federal e de grande prestígio a adotar cotas para o ingresso de estudantes negros a partir de uma decisão de seu conselho superior, no exercício de sua autonomia.¹²

Em setembro de 2004 o Governo do presidente Lula apresenta a medida provisória¹³ criando um programa de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em instituições privadas que gozavam de isenções fiscais estabelecidas na Constituição de 1988 que, até aquele momento, jamais haviam definido contra-partidas. O Programa Universidade para Todos (Prouni) determinava que as instituições reservassem “percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros”.¹⁴ Pela primeira vez uma lei federal utilizava critérios de raça, cor e etnia para garantir acesso diferenciado à educação superior para estudantes de escolas públicas.

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 aprendizagem.¹⁵ As demandas pelo direito à educação superior decorrem tanto das necessidades intrínsecas dos povos indígenas por acesso à saúde, à gestão territorial, e apoio nas disputas jurídicas como também pela necessidade de formação de professores indígenas para que a educação possa desempenhar seu papel estratégico no fortalecimento da língua, da cultura e do projeto de futuro de cada comunidade. 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 in-

¹¹ Wilson Roberto Matto, “2003 – O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”, *Revista Plurais*, Salvador, vol. 1 n° 1, pp. 120-142, jan/abril-2010.

¹² “Análise do sistema de cotas para negros da universidade de Brasília (2004 a 2013)”. Brasília, UnB, 2013. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf>.

¹³ Brasil, Medida Provisória 213, de setembro de 2004, posteriormente lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

¹⁴ Lei 11.096/2005, artigo 7º, inciso II.

¹⁵ 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”.

corpora tanto as tradições africanas como as culturas indígenas como temas obrigatórios da educação básica brasileira.¹⁶

Se a aprovação do Prouni motivou intenso debate, ele se devia prioritariamente à crítica de que o governo havia feito aliança com o setor privado da educação superior para ampliar o acesso, em detrimento da expansão e apoio ao setor público. O tema da reserva de vagas e do uso do critério racial para seu preenchimento já havia ganhado notoriedade quando da legislação adotada pela Uerj. Não apenas a mídia atacou dura e sistematicamente a medida como também os colégios privados entraram com ações na Justiça para derrubar a legislação sob o argumento de que contrariava o princípio de igualdade estabelecido na Constituição Federal. A adoção pela UnB de critério semelhante motivou reação ainda mais intensa e um dos partidos¹⁷ ajuizou no Supremo Tribunal Federal uma ação de declaração de inconstitucionalidade da reserva de vagas pela adoção de critérios raciais. Será esta a ação que, julgada em 2012, garantiu o unânime reconhecimento da mais alta corte jurídica brasileira de que é legal e legítima a adoção de reserva de vagas para ingresso em instituições federais de educação e que o critério de raça e cor pode ser usado na seleção dos candidatos.¹⁸

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 Ford¹⁹ apoiou estudos e estimulou a criação de programas inovadores para acesso à pós-graduação de grupos tradicionalmente excluídos. Organismos como a Unicef²⁰ e a Unesco²¹ abraçaram a luta anti-racista, contribuindo com a proposição de políticas e a produção de materiais para todos os níveis educacionais. A Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) incorporou a valorização da diversidade em suas metas educacionais para o bicentenário das independências²² e

¹⁶ 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”.

¹⁷ Trata-se do partido que se auto-denomina Democratas (DEM), à época na oposição e hoje dirigindo o Ministério da Educação.

¹⁸ Estudos do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) detalham a linha do tempo, os tipos de reserva, públicos e instituições. Disponível em: <www.gemaa.iesp.uerj.br>.

¹⁹ Ver Antonio Carlos Sousa Lima (2013) e Fúlvia Rosemberg (2013).

²⁰ Unicef (2009).

²¹ Unesco (2010).

²² OEI (2010).

publicou relevante informe sobre a educação das populações originárias e afrodescendentes na América Latina.²³

Resultados alcançados pela legislação de reserva de vagas

É inegável que o movimento social pela democratização do acesso à educação superior partiu das bases da sociedade brasileira e impôs ao Estado a adoção de políticas que reconhecem o racismo como um fator persistente e estruturador de nossa desigualdade. Os dados disponíveis informam que a presença de estudantes negros e de baixa renda cresceu expressivamente na educação superior brasileira a partir dessas conquistas.

Em 2014, após um longo trâmite pelo Congresso Nacional, foi sancionada a lei 13.005/2014 que estabelece um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Uma de suas exigências é a publicação de um estudo denominado linha de base,²⁴ onde estão registradas as informações sobre cada um dos indicadores adotados para o acompanhamento das vinte metas definidas. Há uma meta específica para a educação superior²⁵ e os dados nos informam tanto o percurso do decênio passado como as tendências que podem ser projetadas no futuro próximo. No momento de publicação da linha de base, havia no Brasil 7,3 milhões de matrículas na educação superior, sendo 5,3 milhões em instituições privadas e 2 milhões em instituições públicas, distribuídas entre federais (1,1 milhão), estaduais (604 mil) e municipais (190 mil matrículas). Os indicadores relativos a 2013 já permitem notar impacto das políticas de democratização do acesso à educação superior, embora a lei federal não tivesse plenamente implantada.

Taxa Bruta de Matrículas (TBM) na educação superior, segundo ano de matrícula (em %)

	2004	2007	2011	2013
18 a 24 anos	10,4	13,0	14,6	16,3
Acima de 24 anos	8,1	11,2	13,2	14,0
Taxa Bruta de Matrículas (TBM)	18,6	24,2	27,8	30,3

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

²³ OEI (2015).

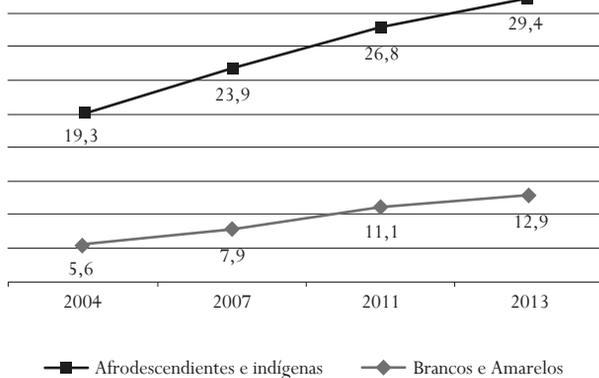
²⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015, Brasil.

²⁵ Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50 % (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33 % (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40 % (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”.

Os dados revelam que as taxas bruta e líquida na educação superior tiveram expressivo crescimento na década analisada. Nota-se também que quase a metade (14 %) dos estudantes são de faixa etária superior a 24 anos, retratando o atraso com que concluem seu percurso na educação básica. A taxa bruta, embora tenha crescido, esconde desigualdades significativas: enquanto na área urbana alcança 33,5 %, para a área rural é de 10,9 %, três vezes inferior. Do mesmo modo, é preocupante a distância crescente que separa os gêneros na frequência a esse nível de ensino: a distância entre eles, que era de 3,7 pontos percentuais em 2004, quase dobrou em 2013, chegando a quase 6,9 pontos percentuais.

O INEP utiliza um indicador denominado “taxa líquida ajustada”²⁶ e, segundo ela, embora a participação de jovens negros tenha mais que dobrado no período em questão, a distância para a população não negra cresceu de 13,7 para 16,5 pontos percentuais, mesmo num ambiente político que estabeleceu políticas de ação afirmativa.

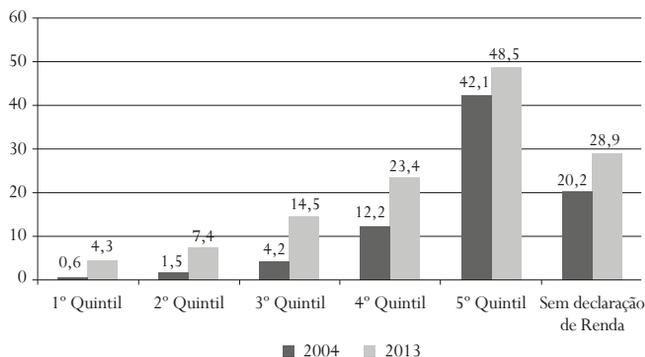
Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor – Brasil



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Quando se analisam os dados sob a perspectiva de renda, onde o 1º quintil é da população mais pobre e o 5º quintil da população mais rica, verificamos que a crescente participação da população mais pobre no acesso à educação superior não tenha sido suficiente para diminuir a distância com relação aos grupos de maior renda:

²⁶ “Esse indicador aponta para o percentual da população brasileira de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a educação superior”. INEP, 2015, p. 212.

Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por quintil de renda – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Se os grandes números trazem registros quanto ao crescimento da presença da população negra e indígena na educação superior, assim como a expressiva mudança nas faixas de renda mais pobres, será no exame do perfil de determinados cursos que o impacto das políticas pode ser melhor compreendido e valorizado.

Impacto nos diferentes cursos

A partir das variáveis de renda, raça/cor e origem escolar podemos ter uma visão mais detalhada de como estão sendo incluídas as diversidades brasileiras na educação superior. Vamos considerar como fonte de informação o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – Enade.²⁷ Este exame avalia a cada três anos os estudantes que estão concluindo cursos de graduação. A Flacso, após publicar um estudo com dados de dois ciclos do Enade (2004-2006 e 2007-2009),²⁸ prepara agora a publicação do estudo relativo ao ciclo mais recente disponível (2010 a 2012). É possível verificar como têm se comportado distintos cursos com relação às variáveis consideradas.

Nesta exposição vamos agrupar os cursos de graduação no Brasil, em três grupos, de acordo com a relação candidatos/vaga: cursos de alta concorrência (medicina, odontologia), os de média concorrência (direito e psicologia) e os de baixa concorrência (pedagogia e licenciaturas). Os cursos de elevada concorrência são tradicionalmente ocupados por estudantes de renda elevada, brancos, filhos de pais que haviam cursa-

²⁷ Trata-se de um exame obrigatório para os estudantes brasileiros que estão concluindo seus cursos de graduação. Seus resultados informam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e não tem efeito sobre a vida profissional do estudante.

²⁸ Dilvo Ristoff, *Perfil socioeconômico do estudante de graduação*, Flacso/GEA. LPP/UERJ, 2013.

do nível superior, estudantes que não trabalham. É nestes cursos onde se pode notar um impacto mais nítido das políticas de ação afirmativa.

Metade da população brasileira tem renda de até 3 salários mínimos, enquanto 7 % das famílias têm renda superior a 10 salários mínimos. Quando projetamos esse perfil de renda na educação superior vemos o quanto o campus multiplica nossas desigualdades: em cursos de medicina, por exemplo, 34 % dos estudantes estão nessa elevada faixa de renda. Em odontologia eram 28 %; em direito, 24 %; em psicologia, 16 %, enquanto nos cursos de pedagogia e história eram 5 e 7 %, mais próximos do padrão da sociedade.

Se os valores são elevados neste terceiro ciclo (relativo ao período 2010 a 2012), nos ciclos anteriores eram ainda maiores: no primeiro ciclo (2004 a 2006), em medicina 66 % dos estudantes estavam na faixa de renda de 10 ou mais salários mínimos; 55,7 % dos alunos de odontologia; 34 e 32 % para psicologia e direito, enquanto a pedagogia tinha 8,3 % de estudantes com esse perfil. Nota-se, portanto, que a proporção de estudantes da elite econômica foi reduzida pela presença de outros perfis de renda.

Um outro critério para avaliar a democratização da educação superior brasileira é considerar a origem escolar. Em 2013 havia cerca de 8 milhões de estudantes no ensino médio, sendo 7,2 milhões em escolas públicas (87 %). A origem escolar é um dos indicadores da desigualdade: no primeiro ciclo analisado (2004-2006), apenas 46 % dos estudantes de graduação no país eram oriundos do setor público. Já no terceiro ciclo (2010-2012) essa proporção sobe para 60 %, muito inferior ainda aos 87 % que frequentam o setor público na educação básica. Essa variação é positiva por significar maior democratização do acesso, mas seu comportamento é desigual entre os cursos de elevada, média e baixa concorrência.

Para os cursos de medicina, por exemplo, estudantes oriundos de escolas públicas são 9 % no primeiro ciclo e 11 % nos ciclos seguintes. Para odontologia, a presença cresce de 17 para 25 %, enquanto em direito a proporção se mantém em torno de 42 % dos estudantes oriundos de escolas públicas. Já os cursos de pedagogia e história estão na casa dos 70 ou 60 % de alunos do setor público, taxas elevadas, mas inferiores ao padrão nacional.

Se levarmos em consideração o quesito raça/cor, é possível identificar significativa variação. Os campi brasileiros progressivamente vão ficando mais a cara do Brasil. No terceiro ciclo do Enade ainda há cursos com mais de 70 % de estudantes brancos, mesmo após as políticas de ação afirmativa, como é o caso dos cursos de arquitetura, design e algumas engenharias. Em medicina, 60 % dos acadêmicos são brancos, ainda que no primeiro ciclo tenham sido quase 80 %! E não há um único

curso de graduação em que a população parda tenha sua representação próxima à da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Ação Afirmativa: o que estamos aprendendo

A Flacso Brasil tem desenvolvido o projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES),²⁹ que conta com financiamento da Fundação Ford e o apoio do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. O projeto produz um clipping diário sobre educação superior no Brasil, com apoio de estudantes da Uerj, publica estudos sobre políticas de ação afirmativa e realizou Fóruns de Ação Afirmativa em diversos estados.³⁰ Os Fóruns contaram com a participação de gestores 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. Embora cada região tenha particularidades políticas e culturais e as dinâmicas de diálogo entre movimentos, instituições, rede de ensino médio, estudantes e comunidades sejam sempre singulares, 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. No entanto, não há políticas ou iniciativas regulares que levem aos estudantes, professores, coordenadores e diretores do ensino médio da rede pública as informações sobre os direitos adquiridos com a nova legislação de cotas. 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.

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

Os cotistas e demais estudantes de origem popular tendem a enfrentar estigmas e preconceitos quanto às suas habilidades, capacidades e

²⁹ Ver: www.flacso.org.br/gea.

³⁰ Os Fóruns foram realizados nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Amazonas, Paraná, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Rondônia, além de ter participado de eventos nacionais e regionais sobre o tema. No site do GEA há informações sobre cada um deles.

condições para lidar com o cotidiano da vida universitária. Esses preceitos se acentuam nos ambientes acadêmicos mais tradicionais. Nos Fóruns os estudantes formulam sua proposta de “acolhimento”. O acolhimento desejado combina as dimensões materiais (alimentação, transporte, moradia, material didático específico), o apoio acadêmico (língua estrangeira é uma demanda permanente) e 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 reconhecer que estes sujeitos trazem mais do que carências ou fragilidades. Estudantes de escola pública, de diversos estratos de renda, pardos, negros, indígenas, do campo ou das periferias, são pessoas que superaram obstáculos para atender às exigências de ingresso numa universidade pública.³¹ 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 defenderam as ações afirmativas são para que as pessoas alcancem condições de igualdade, portanto ninguém deve ser obrigado a adotar qualquer posição. Para outros, a vida é militância, consciente ou inconsciente, que se torna mais necessária quando a injustiça prevalece. Anos mais tarde, em outro debate, foi apresentada uma resposta mais clara: as pessoas podem escolher seus compromissos, mas as instituições têm que ser militantes. São muitos os casos de racismo e de exclusão, mas poucas as instituições que adotam ouvidorias focalizadas na agenda anti-racista. Menos numerosas ainda são as que informam de modo regular e sistemático aos seus estudantes, técnicos e docentes as políticas adotadas. O tema adquire relevância especial quando se trata de estudantes indígenas.

³¹ 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. Disponível em: <http://of.org.br/categoria/acervo/publicacoes/>.

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. Há ao menos quatro dimensões que devem ser consideradas:

- 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 etnias.³² 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 garantidos.³³
- 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.

³² Ver artigo de Gersem Luciano Baniwa (2013) sobre os limites da lei 12.711 para os povos indígenas.

³³ 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”.

- o reconhecimento das cosmologias indígenas e o compromisso com a interculturalidade:³⁴ se há tensões entre as culturas afro-brasileiras e os saberes acadêmicos tradicionais, maior ainda entre as cosmologias indígenas e o saber universitário. É necessário que a inclusão dos estudantes indígenas motive a instituição a incluir o tema da interculturalidade em sua agenda de ensino, pesquisa e extensão.³⁵
- 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.

Para seguir na luta

As políticas de ação afirmativa devem ser compreendidas como instrumentos de luta pela democratização da sociedade, portanto, lutas pelo poder. É nesse contexto que vitórias, derrotas, conquistas e obstáculos devem ser analisados. A reserva de vagas varia de acordo com a natureza administrativa das instituições. Assim, a lei federal incide sobre matrículas registradas em instituições federais: são 15 % do total e a reserva é de 50 %, portanto 7,5 % das matrículas reservadas para escola pública. As instituições estaduais detêm 7,8 % das matrículas e as reservas de vaga alcançam no máximo 50 %, portanto, 3,9 % do total. As municipais praticamente não adotam reservas. Já as instituições privadas, que detêm 75 % das matrículas, reservam em seu conjunto menos de 10 % (regra do Prouni), portanto, no máximo 7,5 %. Assim, do total de 7,8 milhões de matrículas na educação superior no Brasil em 2014, o total de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas era inferior a 19 %. Se

³⁴ O conceito de interculturalidade deve ser entendido como “um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Luciana Machado de Vasconcelos. Interculturalidade. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>).

³⁵ Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento, *Rede de Saberes: Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*, Rio de Janeiro: LPP/UIERJ e Flacso-Brasil 2013.

considerarmos que para pretos, pardos e indígenas a reserva é a metade da escola pública, temos então 9,5 %, ou seja, em torno de 740 mil vagas.

Trata-se de um número absoluto expressivo, mas irrisório quando confrontamos com as desigualdades sociais e raciais que organizam a sociedade brasileira. Apesar dessas limitações, é evidente 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, e é evidente pelos dados apresentados. Ainda que a taxa líquida para educação superior no Brasil esteja muito aquém do necessário (16,3 % em 2013) e que a diversidade racial, étnica, de renda e localização esteja apenas adentrando o espaço universitário, muitos avanços ocorreram, em grande parte, resultado de pressões sociais de diversas ordens. É tarefa árdua e complexa levar adiante a democratização da educação superior no Brasil. As tradições e preconceitos contra diferentes povos e grupos são construções de séculos que não podem ser abolidos por decreto. Como já se observou:

o dilema educacional brasileiro não seria resultante apenas da escassez de recursos para enfrentar os problemas educacionais; era também resultado direto das decisões políticas de grupos sociais específicos que estavam empenhados em selecionar, através de critérios econômicos, sociais e raciais, os indivíduos destinados a aproveitarem as oportunidades de formação escolarizada mais privilegiadas da sociedade brasileira. (Silva, 2015, p.144)

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.

Para os povos indígenas, os desafios são agravados, como observa um intelectual indígena:

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais IES, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros

*saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de serem enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que tem poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.*³⁶

É, portanto, no contexto de disputas e afirmação de diferenças que se deve avaliar o sentido das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira.

³⁶ Gersem Baniwa, “A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade”, em: <http://flacso.org.br/?publication=a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade>.

Referências

- ALVES, J. A. Lindgren, “A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos”, Brasília: Revista Brasileira de Política Internacional [online], v. 45, n. 2, pp.198-223, jul/dez. 2002.
- AMARAL, Wagner R.; Letícia Fraga; Isabel Cristina Rodrigues, Universidade para indígenas: a experiência do Paraná, Rio de Janeiro: Flacso, GEA; UERJ, LPP, 2016.
- BANIWA, Gersem, “A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade”, Revista Fórum 119: (encarte Clacso n° 34, janeiro de 2013), p. 18.
- BRASIL, Lei 10.639/2003.
- ..., Lei 11.096/2005.
- ..., Lei 11.645/2008.
- ..., Lei 12.711/2012.
- FLEURI, Reinaldo Matias, em: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005. Disponível em: <www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em 23/09/2016.
- IBGE, Síntese dos indicadores sociais 2015: uma análise das condições de vida da população brasileira, Rio de Janeiro, 2015.
- INEP, Principais Resultados - Censo da Educação Superior 2014, Brasília, DF: Inep, 2014.
- ..., Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base, Brasília, DF: Inep, 2015.
- KAINGÁNG, Azelene, Povos Indígenas e a 3a. Conferência contra o Racismo, CFE-MEA, 2001, em: <http://www.cfemea.org.br/index.php/colecao-femea-e-publicacoes/colecao-femea/87-numero-104-setembro-de-2001/485-povos-indigenas-e-a-3a-conferencia-contra-o-racismo>.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza & Maria Macedo Barroso, Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008 – 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- MACHADO, Elielma Ayres, Ação Afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012), Rio de Janeiro: Flacso/GEA; LPP/UERJ, 2013.
- MATTO, Wilson Roberto, “2003 - O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”, Revista Plurais, Salvador, vol.1, n° 1, pp.120-142, jan/abril-2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete do Ministro, Portaria interministerial n° 7, de 17 de julho de 2014.
- NETO, Carlos Pereira de Souza & João Feres Júnior, “Ação Afirmativa: Normatividade e Constitucionalidade”, em: Renato Ferreira (coord.), Ações Afirmativas: A Questão das Cotas: análises jurídicas de um dos assuntos mais controvertidos da atualidade, Niterói, RJ: Impetus, 2011.
- OEI – Organización de los Estados Iberoamericanos - Metas Educativas 2021: documento final, síntesis, Madrid, 2010, 112 páginas.

- ..., Organización de los Estados Iberoamericanos: Miradas sobre la educación en Iberoamérica: educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes, Madrid, 2015. 268 páginas.
- POTIGUARA, Eliane, "Participação dos Povos Indígenas na Conferência de Durban", Revista Estudos feministas, volume 10, nº1, janeiro de 2002, pp. 219-228.
- RISTOFF, Dilvo, "Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009)", Cadernos do GEA, nº 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.
- SILVA, P. C. P., "Diálogos possíveis entre questão racial e educação democrática: notas sobre Florestan Fernandes", Revista Café com Sociologia, v. 04, 2015, pp. 114-133.
- UNICEF, O Direito de aprender, Brasília, 2009.
- URQUIZA, Antonio H. Aguilera & Adir Casaro Nascimento, Rede de Saberes: Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro: LPP/UERJ e Flacso-Brasi, 2013.
- VASCONCELOS, Luciana Machado de, "Interculturalidade", em: Mais definições em trânsito, Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>.

Sites

Flacso: www.flacso.org.br/gea

Gmaa: <http://gmaa.iesp.uerj.br/>

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

Reivindicando uma identidade historicamente negada: as políticas de ação afirmativa e as implicações identitárias exigidas a seus beneficiários

Alexsandro Eleotério Pereira de Souza e Cássia Maria Carloto

Autodeclaração: negro?

Membro da comissão para a homologação de matrícula de estudantes que se autodeclararam negros e assim optam pela reserva de cotas raciais no vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL), localizada no estado do Paraná-Brasil, venho observando a dificuldade enfrentada pelos estudantes diante de questões que exigem seu posicionamento no tocante ao pertencimento racial. Foram raros, entre os anos de 2013 e 2015, os estudantes que de modo espontâneo verbalizaram sua negritude, já nos demais, a percepção de uma certa angústia e mesmo descrença de serem negros, mesmo diante da incontestabilidade explícita em suas epidermes, foi algo patente, realizando-se como que, proporcionalmente, o feito de um trabalho árduo e estranho cuja recompensa salarial no final do mês é a única finalidade.

Num outro momento, após suas respectivas inserções no âmbito e cotidiano universitário, explicita-se, como nos revelam a experiência empírica enquanto estudante negro e cotista, bem como pesquisa de campo realizada com estudantes de dois coletivos negros situados nos cursos de psicologia e medicina, a compulsoriedade em se tocar na temática racial, havendo assim a necessidade de se assumir uma racialidade, mesmo que no âmbito individual, diante dos confrontos discursivos e subjetivos sucedidos com professores, demais estudantes e servidores da instituição.

Os debates e discussões acerca das identidades raciais têm, sobretudo a partir dos anos 2000 (Munanga, 2008), se ampliado exponencialmente, fornecendo assim um amplo material teórico e mesmo empírico àqueles que desejam se aprofundar no debate racial brasileiro. Todavia, a prática social tem demonstrado que questões sobre identidade individual e social não se colocam cotidianamente no horizonte de reflexões de grande parte dos indivíduos, sendo operacionalizadas em circunstância específicas, mormente mobilizadas em momentos conflituosos das relações sociais, onde há a preeminência da formalidade e/ou o julgamento do merecimento ao usufruto ou não de direitos e privilégios sociais.

Em nossa época, as políticas de ação afirmativa têm, inexoravelmente, feito com que questões sobre reivindicação e repúdio de identidades raciais sejam tidas como algo corriqueiro a vida cotidiana, se contrapondo deste modo a outros momentos sócio-históricos, no contexto brasileiro, nos quais o discurso oficial se pautava na predominância de uma identidade mestiça, em detrimento das demais, e, por conseguinte, na obliteração das discussões e reflexões identitárias.

Fluida em sua essência, a identidade, seja ela individual ou social, não é algo estável, como explicitado pelos estudos pós-coloniais (Hall, 2006). Isto posto, para além da problemática em assumir e como resultado se limitar a uma única identidade, há também o fato de que a identidade negra, historicamente rechaçada e estigmatizada, é em nossa época, por vezes, tida como sinônimo de inferioridade por aqueles que a portam. Daí a problemática que se explicita diante dos relatos dos estudantes optantes pela reserva de vagas raciais, que sem a compreensão de algumas complexidades sócio-históricas, constituintes e mantenedoras das desigualdades raciais, se veem afetados pela necessidade de assumirem uma identidade com a qual, por vezes, não se identificam, mas que os auxilia na busca pela apropriação de espaços historicamente reservados as elites socioeconômicas, constituídas em sua maioria por indivíduos brancos.

Identidade negra e suas vicissitudes no contexto brasileiro

A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela espalhou por nossas vastas solidões uma grande suavidade; seu contato foi a primeira forma que recebeu a natureza virgem do país, e foi a que ele guardou¹

Questão que se coloca de forma contundente com a implementação das políticas de ações afirmativas, no início do século XXI, “quem são os negros no Brasil?” ecoa e suscita calorosas discussões nas mais distintas esferas e regiões do país, fazendo com que negros e brancos em sua amplitude, mesmo aqueles cuja temática não lhes é incipiente, se voltem de forma latente ou explícita para a revisão de tal concepção. Todavia, esta questão identitária se mostra como um questionamento inteiramente novo no país, não sendo de fato objeto de preocupação nos outros cinco séculos de sua história.

Ora, durante a vigência da sociedade patriarcal e escravocrata, demarcada historicamente pelos períodos colonial e imperial (1500-1889), tal questão não se fazia presente devido à existência de uma rígida limi-

¹ Trecho da música: *Noites do Norte*, composição de Caetano Veloso.

tação dos papéis sociais desempenhados por negros e brancos. Grosso modo, os negros eram aqueles cuja cultura e fenótipo eram inferiorizados e a força de trabalho, em particular a braçal, sustentava e colocava em marcha o desenvolvimento socioeconômico brasileiro; já os brancos se distinguiram pelo “não-trabalho” ou por postos de trabalho marcados pelo prestígio social, bem como pelo *status* superior “naturalizado”. Mesmo com algumas distinções no vocabulário utilizado para a referência aos escravos e ex-escravos — “preto” designava os africanos, “crioulo” designava os negros nascidos no Brasil²— esses em sua totalidade eram naturalmente tidos como inferiores e assim tratados de forma patente³.

Os fins para os quais foram traficados, exploração abrupta de sua força de trabalho, se tornaram uma marca indelével para o negro no país. Assim, naturalizou-se que aos negros o trabalho braçal e sem ou baixo nível de remuneração era o justo. Há ainda que se fazer uma distinção no tocante à questão de gênero, no trato de homens e mulheres escravizados. Aos primeiros, a força de trabalho braçal era tida como essência, já as mulheres serviam a três propósitos:

*constituíam força de trabalho, importante fator de produção em sociedades sem tecnologias ou possuidores de tecnologias rudimentares; eram reprodutoras desta força de trabalho, assegurando a continuidade da produção e da própria sociedade; prestavam (cediam) serviços sexuais aos homens brancos.*⁴

Verifica-se assim que a questão sobre a identificação do contingente populacional negro não se fez objetiva durante a vigência do regime escravocrata no Brasil, prevalecendo um *habitus* caracterizado pela naturalização da inferioridade dos negros naquele momento histórico. Todavia, o sexo era tido como fator decisivo no modo como eram vistos e tratados os homens e as mulheres negras, aqueles como trabalhadores braçais e essas como trabalhadoras, reprodutoras e objetos sexuais.

Avançando na história, o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão do negro, em 13 de maio de 1888. Paradoxalmente, a abolição não causou melhorias na vida dos libertos, mas sim sua marginalização e repulsa. Desta forma, Munanga⁵ nos explica que,

² Reis, Cláudia. *O movimento negro e a relação classe / raça*, São Paulo: Rev. Espaço Acadêmico, n.40, 2004.

³ Fausto, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Editora Edusp, 2006.

⁴ H. I. B. Saffioti, *Gênero, patriarcado, violência*, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, pp. 124-125.

⁵ Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 48, [grifo nosso].

*O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.*⁶

O fim do sistema escravista não teve por objetivo a inserção do negro numa sociedade mais democrática, mas sim a consolidação do sistema-mundo capitalista em nosso país.⁷ Ora, a abolição da escravatura não ocorreu devido à tomada de consciência da elite dirigente de que aos negros cabia a liberdade e a igualdade social. O que levou o Brasil à gradativa abolição da escravatura negra —iniciada oficialmente em 1850 com o fim do tráfico negreiro e findada em 1888 com a Lei Áurea— foi num primeiro momento a ação individual e coletiva dos abolicionistas, iniciada em 1825 pelo estadista José Bonifácio; e num segundo momento, a pressão dos industriais ingleses, que buscavam ampliar suas fronteiras geográficas para maior exploração e acúmulo de riquezas, bem como disseminação de uma cultura cujo centro era o continente europeu. É importante salientar que estas foram ações legitimadas pelo cânone acadêmico conservador, todavia, a resistência negra se dá desde sua chegada ao Brasil, em 1532, sendo os quilombos, a Revolta do Malês e a da Chibata exemplos históricos dessa resistência (Nascimento, 1978; Reis, 2003). Deste modo, se faz pertinente a percepção de Aníbal Quijano (2000) de que:

raça e racismo não são superestruturais ou instrumentais para uma lógica preponderante de acumulação capitalista; são constitutivos da acumulação capitalista à escala mundial. A “matriz de poder colonial” é um princípio organizador que envolve o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões da vida social, desde a económica, sexual ou das relações de género, até

⁶ Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 48, [grifo nosso].

⁷ Grosfoguel, Ramón, “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 80, março. 2008, pp. 115-147.

*às organizações políticas, estruturas de conhecimento, instituições estatais e agregados familiares.*⁸

Com efeito, a preocupação oficial e direta para com os negros se dá após a sanção da Lei Áurea, e essa é estrategicamente gerida com o intuito de extingui-los do Brasil. Buscando o desenvolvimento nacional, em particular o econômico-cultural,

*os pensadores brasileiros se alimentaram, sem dúvida, do referencial teórico desenhado pelos cientistas ocidentais, isto é, europeus e americanos de sua época e da época anterior. [...] todo o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental repercutiu com todas as suas contradições no pensamento racial da elite intelectual brasileira.*⁹

Desta forma, norteados pela assimilação desse “arcabouço pseudocientífico”, cuja premissa era de que a civilização europeia era a mais desenvolvida, a elite dirigente brasileira, fugindo à sua responsabilidade, passa a acusar a população negra, maioria no país durante o regime escravocrata, pelas mazelas sociais e culturais, expressas sobretudo no atraso socioeconômico atribuído pela Europa ao Brasil. Daí o principal argumento para tecer socialmente a inferioridade dos negros após o período escravocrata. Destarte,

*com a abolição do escravismo, o racismo, como construção ideológica e conjunto de práticas mais ou menos articuladas, foi preservado e em alguns casos até reforçado. A preservação do racismo, independentemente do conteúdo irracional do preconceito racial, serviu aos interesses (materiais ou não) daqueles que dele se beneficiaram. A questão é então: quem se beneficia do racismo e como? Esta questão, por sua vez, leva diretamente às relações de raça e racismo com a estrutura de classes, a estratificação e a mobilidade social.*¹⁰

Guiada por interesses socioeconômicos e culturais, e a fim de se moldar às proposições do ideário europeu, a elite dirigente vê no branqueamento da população e na exclusão dos negros do processo de industrialização que nascia o meio de equacionar o problema racial que surgira no Brasil. Desta forma, o incentivo à imigração europeia —através de intensa propaganda realizada em países europeus,

⁸ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, *Journal of World-Systems Research*, Special Issue, Festschrift for Immanuel Wallerstein, vi / 2, 2000, pp. 342-386.

⁹ Kabengele Munanga, ob. cit., p.47.

¹⁰ Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 113.

que demonstravam as boas condições de trabalho em um Brasil que se encontrava em franco desenvolvimento e os subsídios disponibilizados pelo poder estatal e também pela iniciativa privada— propiciou os recursos necessários a vinda e a manutenção de imigrantes no Brasil, vindos sobretudo para as regiões sul e sudeste do país, as mais desenvolvidas.¹¹

Em consequência, devido à marginalização e falta de políticas sociais públicas destinadas à inserção social dos ex-escravos na sociedade de classes, e com essas políticas de imigração que significavam a exclusão do negro do mercado de trabalho, a extinção da população negra passa a ser racionalmente arquitetada e aguardada a médio e longo prazo. Pesquisas elaboradas por intelectuais do início do século XX, como Martim Francisco, Edgar Roquete Pinto entre outros e explicitado por João Batista Lacerda no Congresso Universal das Raças ocorrido em Londres no ano de 1911, previam que até o ano de 2012 a população negra estaria extinta no Brasil.¹² O projeto de miscigenação, branqueamento e extinção da população negra no Brasil, sob os moldes teóricos europeus,¹³ como sabemos, não obteve êxito, tendo em vista o último Censo do IBGE (2010) que aponta que 51% da população se autodeclara negra, entretanto,

*apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem.*¹⁴

Ainda sobre a constituição de uma identidade e do processo de branqueamento no país, Iray Carone, no livro *Psicologia Social do Racismo* (2012), explica que:

O branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da

¹¹ Thomas Skidmore, *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)*, São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 206.

¹² *Ibid.*, pp.113-114.

¹³ Richard Miskolci, *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*, São Paulo: Annablume Editora, 2012.

¹⁴ Kabengele Munanga, *ob. cit.*, pp. 15-16.

*população brasileira. O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social.*¹⁵

O excerto acima nos ajuda a compreender que após a abolição o contingente populacional brasileiro ao qual denominamos “negro” passa a ser veementemente negado pela sociedade que até aqui o havia “acolhido”, mesmo que como um ser abjeto. Deste modo, é somente na segunda década do século XX que a elite dirigente brasileira começa a se autoavaliar e a analisar empiricamente a situação cultural e socioeconômica do Brasil. Intelectuais como Miguel Calmon, Gilberto Amado e Basílio de Magalhães começam a refutar a tese de inferioridade cognitiva dos negros, assinalando as conquistas históricas dos mestiços, sem, contudo, os exaltarem.¹⁶

Verifica-se, portanto, dois momentos sócio-históricos nos quais os negros sofrem representações distintas e antagônicas. A primeira, na sociedade escravocrata, na qual sua representação está atrelada a um objeto social imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico do país, contudo, passível da mais abrupta exploração e desprezo; e a segunda, representada na pós-abolição, na qual sua presença é tida como empecilho ao avanço econômico que outrora o demandou.

É sob este pano de fundo que os negros passam a lutar pela possibilidade de inserção e atuação na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Tal perspectiva se abre, dando continuidade à luta de movimentos sociais que durante o período escravista atuavam, em sua maioria, na clandestinidade —a peculiaridade desses movimentos está no fato de que, em grande parte, eles tinham um caráter radical, posto que seu principal objetivo era a libertação dos negros cativos—.¹⁷

Os novos movimentos surgidos em fins da primeira metade do século XX foram impulsionados pela “imprensa negra”, cujo primeiro jornal, *O Menelick*, começa a circular em 1915. Seguem-lhe *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* e *O Clarim d’Alvorada* (1924). Estes jornais possuíam como característica principal o fato de não se envolverem na cobertura dos grandes acontecimentos nacionais (os quais, cautelosamente, evitavam), voltando-se

¹⁵ I. Carone & M. A. Bento (orgs.), *Psicologia Social do Racismo*, 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2012, pp.14-15 [grifo nosso].

¹⁶ Thomas Skidmore, ob. cit., pp. 211-234.

¹⁷ Clóvis Moura, *História do negro brasileiro*, São Paulo: Ática, 1989.

assim à conscientização da população negra para suas peculiaridades sociais, objetivando desta forma o enfretamento em conjunto das mazelas às quais estava submetida. Conforme assinala Moura (1989), tratava-se de “uma imprensa altamente setorizada nas suas informações e dirigida a um público específico”.¹⁸

Essa onda culmina em 1931, na criação da *Frente Negra Brasileira*, movimento que contou com milhares de associados e simpatizantes, possuindo tamanho êxito—devido a sua ampla disseminação por diversas regiões do país—que em 1936 resolveu constituir-se como partido político e, nesse sentido, deu entrada na Justiça Eleitoral naquele mesmo ano. Todavia, o movimento não pôde resistir à truculência imposta pela política nacional vigente a partir de 1937—Estado Novo—o que, por conseguinte, acabou por paralisar suas ações grupais, priorizando agora o trabalho “isolado” de seus integrantes.¹⁹

Não obstante, com a ausência formal de mecanismos científicos e culturais de subalternização e inferiorização da população negra, surgem, com o fim do Estado Novo, movimentos sociais que, se lançando em contexto nacional, objetivavam o reconhecimento do negro como agente social, junto à queda de conceitos biológicos enviesados, ditos científicos. Esses, por sua vez, visavam uma guinada estrutural, buscando retirar o negro de uma posição sócio-histórica de subordinação por meio da valorização de sua autoimagem, o respeito à cultura deixada pelos ancestrais africanos e a inserção dos negros no mercado de trabalho. Como exemplo destes movimentos tem-se a *União dos homens de cor*, criado em Porto Alegre no ano de 1943, e o *Teatro Experimental do Negro*, fundado no Rio de Janeiro em 1944. É, sobretudo, a partir destes movimentos que os debates sobre as desiguais relações entre negros e brancos tomam corpo, tornando-se objetos de pesquisa nos centros acadêmicos.

Salienta-se desta forma que, até este momento, meados do século XX, não há a preocupação em saber quem são os negros, porquanto esses, em contundente luta para explicitar as desigualdades socioeconômicas e culturais as quais estavam sujeitos, não haviam ainda podido inserir suas reivindicações na agenda política do país.

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil têm suas origens ainda no século XIX, com publicação do livro *A Escravidão no Brasil* (1866), do jurista Perdígão Malheiro. Segue-lhe, ainda no mesmo século, *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894), de Raimundo Nina

¹⁸ *Ibid.*, p. 32.

¹⁹ Antônio Sérgio Guimarães, *Preconceito racial. Modos, Temas e Tempos*, São Paulo: Cortez, 2008; Thomas Skidmore, *ob. cit.*

Rodrigues; há o registro de outros trabalhos, todavia, estes vieram a ter no âmbito sociológico certa evidência. A primeira obra se evidencia pela discussão jurídica acerca da escravidão nos tempos em que essa tinha legalidade no país; já a segunda justifica a inferioridade dos negros através do estudo dos hábitos culturais e sociais dos africanos e de seus descendentes no Brasil. Verifica-se que em ambas as obras –assim como em outras publicadas ao longo da primeira metade do século XX, por teóricos como Alberto Torres²⁰ e Manoel Bomfim²¹– não há, em grande parte, a preocupação em se compreender, aceitar e assimilar os africanos, seus descendentes e sua cultura, mas em se acelerar o desenvolvimento socioeconômico nacional através do viés eurocêntrico.

Assim, a história nos mostra que é apenas na década de 1930, com os trabalhos culturais elaborados por Gilberto Freyre²² e posteriormente na década de 1940, concomitante às atividades desempenhadas pelos movimentos sociais negros, que intelectuais e ativistas negros como Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos –ambos integrantes do TEN– e pesquisadores como Donald Pierson²³, entre outros, realizaram pioneiras e solitárias pesquisas sobre as relações raciais. Essas por sua vez buscavam desnudar as disparidades sociais entre brancos e negros, permitindo assim que as precárias condições dos negros viessem a ser compreendidas de forma científica no Brasil. Avançando, na década de 1970, o sociólogo Carlos Hasenbalg²⁴ nos viabiliza uma nova perspectiva das relações raciais no país:

*A discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição [diz ele], mas pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionados aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos.*²⁵

²⁰ Torres, Alberto, *As fontes da vida no Brasil*, Rio de Janeiro: Papelaria Brasil, 2002 (original publicado em 1915).

²¹ Bomfim, Manuel, *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*, Rio de Janeiro: 1971 (original publicado em 1931).

²² Freyre, Gilberto, *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal*, São Paulo: Global, 51ª edição, 2007 (original publicado em 1933).

²³ Pierson, Donald, *Branços e Pretos na Bahia*, São Paulo: Editora Nacional, 1992 (original publicado em 1942).

²⁴ Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 113.

²⁵ Carlos Hasenbalg, ob. cit., p. 85.

O excerto acima nos possibilita a compreensão de que no Brasil os negros são aqueles que, para além dos retardos sociais imputados pela cor de sua pele, sofrem em nossa época sérias restrições materiais e simbólicas, que tendem a distanciar-los daquilo a que podemos chamar de uma vida social digna. Esta realidade tende, por sua vez, a garantir a manutenção de um hiato social que reserva aos negros as piores posições na pirâmide social, independente da variável socioeconômica avaliada, sendo as mulheres negras as mais prejudicadas.²⁶ Compreende-se desta forma o porquê da necessidade de políticas específicas para uma inclusão de fato e não apenas no plano formal da população negra na sociedade brasileira. Contudo, o meio encontrado para a ruptura desta desigualdade racial que teima em se reatualizar é justamente a reivindicação, por aqueles que a sofrem, de uma identidade cujo discurso teórico-político, plenamente apropriado pelo senso comum, acabou por alinhar àquilo que há de mais inferior no tocante aos status social.

O uso de identidades desvalorizadas e a realização de sonhos

Gradações acadêmicas reconhecidas pelo contundente prestígio social que herdaram a seus estudantes, nos últimos anos os cursos de medicina e psicologia da universidade estadual de Londrina viram aumentar em seus quadros discentes o número de estudantes negros. Implementadas na UEL em 2005, as políticas de ação afirmativa, expressa nesta instituição em particular pela reserva de cotas raciais em seus vestibulares, tiveram maior efetividade somente a partir do ano de 2012, quando da obrigatoriedade da reserva de 20 % das vagas ofertadas no processo vestibular, em substituição da proporcionalidade de até 20 % vigente até 2011,²⁷ a estudantes que cumprissem de modo acumulativo os seguintes requisitos: ter cursado o ensino básico e médio em escola pública e se autodeclarem negros. Esta nova realidade tem alterado significativamente o perfil dos estudantes da UEL, visto que, além das cotas raciais, houve também a implementação das cotas sociais, cuja reserva de vagas também é de 20 %.

Todavia, essa mudança no perfil universitário não tem se dado sem alguns conflitos. Deste modo, devido ao tensionamento suscitado por suas respectivas inserções aos bancos universitários e sendo reconhecidos, independentemente da opção ou não pelas cotas raciais, como

²⁶ Marcelo Paixão *et al.*, *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010*, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

²⁷ Para mais informações sobre o processo de avaliação e substituição da proporcionalidade de reserva de vagas Cf.: Maria Nilza da Silva, *Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014)*, Tomo (UFS), v. 24, 2014, pp. 217-236.

estudantes cotistas, os estudantes pretos e pardos assumindo uma identidade coletiva negra têm se organizado em coletivos a fim de entender os meandros de manutenção do racismo e de não sucumbirem à hostilidade do elitizado ambiente universitário.

Primeiro coletivo de estudantes negros formado no interior da Universidade Estadual de Londrina, minha chegada ao coletivo Negrex, constituído por estudantes do curso de medicina, se deu através do convite de uma das integrantes do coletivo para proferir uma palestra sobre “identidade negra”, assunto sobre o qual os estudantes tinham muitas dúvidas, levantando-se assim um número ímpar de questões. Organizado dois meses antes ao proferimento de minha fala, ocorrida em julho de 2015, esta foi a primeira reunião oficial do coletivo, que até então se comunicava por meios virtuais.

De início me apresentei aos estudantes e os questioneei sobre o motivo do contato para minha fala, as respostas que obtive giravam em torno da hostilidade universitária imposta aos estudantes negros. Disseram-me que a formação do coletivo foi sugerida em um congresso, Congresso Brasileiro dos Estudantes de Medicina (Cobrem) realizado em Belo Horizonte, Brasil, do qual alguns dos estudantes ali presentes participaram e de que a partir de problematizações aventadas por estudantes negros de curso de medicina advindos de universidades como a UERJ –primeira Universidade a adotar o sistema de cotas raciais no Brasil– e Universidade Federal da Bahia (UFBA) –universidade cujo estado abriga o maior contingente populacional negro do país– e que a partir de então iniciaram conversas junto a estudantes negros do curso de medicina da UEL. Participaram do debate ocorrido no Cobrem duas estudantes, responsáveis pela mobilização dos estudantes para a formação do coletivo, que num primeiro momento, até esta nossa primeira reunião, se organizaram e se comunicavam por meios virtuais (*Skype, facebook e whatsapp*).

Iniciei minha fala sobre a formação de uma identidade negra no Brasil sob olhares atentos; fiz um breve resgate histórico sobre o Brasil em seu período colonial; falei sobre o processo de branqueamento em fins do século XIX e início do XX, da influência da carta dos direitos humanos após 1950 para o enfrentamento das desigualdades sociais e sobre o cenário das ações afirmativas no século XXI. Após minha fala os estudantes se colocaram a dialogar; motivados pelos dados que eu havia exposto, passaram a me relatar algumas experiências de vida e me questionar sobre alguns conceitos e categorias teóricas, dentre elas a de negro, categoria de difícil entendimento para eles. No que tange aos relatos, todos os estudantes me falaram sobre o tratamento hostil dirigido a estudantes cotistas, em particular os de cotas raciais, no am-

bito acadêmico. Num segundo momento, passaram a me falar sobre experiências pessoais que se voltavam a sentimentos de preconceito e discriminação racial, vivenciados e percebidos, sobretudo, após a entrada no curso de graduação, tanto no âmbito universitário quanto no da comunidade externa.

Após essa primeira reunião com o coletivo, recebi um convite virtual para participação no grupo Negrex-Uel no *facebook*, um grupo restrito aos estudantes membros desse coletivo, salientando que este não é exclusivo a estudantes negros. Já em sua descrição a página explicita sua origem e seu objetivo, vejamos:

Negrex - Coletivo de Estudantes Negrxs de Medicina

Em 13/01/2015, no COBREM-Congresso Brasileiro dos Estudantes de Medicina, realizado em Belo Horizonte, foi fundado o Coletivo autorganizado de negres estudantes de medicina, intitulado: Negrex. A partir de reuniões de cerca de 12 estudantes negres que estavam presentes no COBREM-BH, colocou-se em pauta a necessidade de uma maior discussão sobre a temática de negritude no âmbito da Executiva Nacional de Medicina e a partir da concordância do grupo, efetivou-se a fundação do Coletivo Negrex. Ainda no Congresso, foi realizada uma plenária ampliada com os estudantes que participavam do evento, onde foi discutido as justificativas para construção do espaço autorganizado, bem como a própria construção do Coletivo. A plenária foi aberta para contribuição dos presentes e um diálogo propositivo e esperançoso foi construído acerca da criação do Negrex e ao seu futuro.

O Negrex no espaço acadêmico da medicina, se configura enquanto marco importante para a discussão sobre a pauta racial no tocante às opressões que estamos submetidos dentro e fora da Universidade, se referenciando na não exclusividade da problemática dessa pauta a um espaço restrito entendendo, no entanto, a relevância do debruçar-se sobre a medicina, reiterando suas demandas e particularidades para os estudantes negres, e dos muitos avanços que ainda nos dias atuais se fazem necessário no âmbito da pauta racial.

Mais do que um espaço autorganizado para discussão, pretende-se a partir do Negrex a construção coletiva e consciente, em mira de concretizar ações na perspectiva de promoção e aprofundamento dos debates na pauta racial, nos unindo e nos mobilizando, dentro e fora da DENEM, tendo como objetivo transformar a realidade concreta e contribuir para construção de uma socie-

dade cada vez mais distanciada das práticas opressoras em todas as suas formas de expressão.

Este grupo foi criado com o intuito de debate, planejamento, e tudo mais relacionado ao negrex, facilitando a comunicação entre os membros do grupo aqui em Londrina na Med UEL.

Criada em 10 de junho de 2015, os assuntos diariamente inseridos nessa página se voltam em sua totalidade a temas que discorram sobre a problemática racial, expressos por dados quantitativos, a exemplo do número de estudantes cotistas nas universidades, número de óbitos da população negra, taxa de desemprego, entre outros, e também por dados qualitativos, condições de vida da população negra, doenças que mais as acomete, episódios de racismo, etc. Desta forma, é interessante notar que os estudantes se pautam, em suas postagens, sobretudo em revistas acadêmicas, sites militantes como exemplo o Geledes, notícias da imprensa escrita que avaliam políticas públicas, em especial as de ação de afirmativa. Verifica-se no texto a preocupação com a questão de gênero, explícito no uso das palavras que nos remetem à divisão de gênero em masculino ou feminino e sua substituição pela vogal *e*. Já no que diz respeito à consoante X, em maiúsculo no fim do título do nome do coletivo, este visa fazer uma alusão a Malcon X, ativista afro-americano e defensor do Nacionalismo Negro nos Estados Unidos, por suas lutas e trajetória afim da garantia de direitos a população negra.

A partir do convite realizado pelos integrantes do Negrex a um estudante do curso de psicologia e militante do movimento negro, para uma fala sobre “saúde da população negra”, começa a se arquitetar o segundo coletivo de estudantes negros da UEL, o “Quilombo Neusa Souza”, formado por estudantes negros do curso de psicologia. Parceiro em grupos de pesquisa e extensão, foi o estudante e militante que proferiu a fala que me convidou para participar das reuniões do *Quilombo Neusa Souza*. Sobre o nome dado ao coletivo, como sabido, para além de um espaço de acolhimento dos negros que se furtavam ao penoso trabalho escravo no período colonial, o quilombo se caracteriza também por ser um território de resistência e pertencimento social; já o nome Neusa Souza se refere à autora do livro *Tornar-se Negro*, psicanalista e estudiosa dos conflitos psíquicos e sociais impingidos pelo racismo à população negra.

Falando sobre a primeira reunião presencial realizada pelo coletivo, um de seus fundadores relata que:

A primeira reunião foi muito assim, de a gente poder se conhecer melhor e falar sobre o que tinha sofrido de racismo,

*tanto no âmbito universitário quanto na comunidade onde mora, na família, então foi uma coisa de cada um falar de como enfrenta, de como vivencia o racismo que aparece nas nossas vidas todos os dias. Aí, naquela reunião a gente combinou de fazer um esforço político de estar lendo um texto relacionado à temática étnico-racial, tentar relacionar isso com a conjuntura atual do país e tirar uma síntese disso, escrever, enfim tentar passar isso para os demais colegas, tentar criar mesmo uma forma de posicionamento político a fim de se inserir nos debates que acontecem no interior da universidade, a gente passou a pensar que o objetivo era que não tivesse apenas um ou dois negros, mas sim que nas reuniões do CA (Centro Acadêmico) ou do DCE (Diretório Central dos Estudantes) que todos os negros do coletivo estivessem presentes, exigindo assim que as reuniões não continuem sendo racistas e que a problemática racial seja inserida em todos os âmbitos do ambiente universitário.*²⁸

Isto posto, venho, com o auxílio de um gravador e um bloco de anotações, acompanhando as reuniões, discussões, descobertas, relatos e conflitos destes dois coletivos que, mesmo com algumas diferenças, se formaram com a finalidade de denunciar e barrar o preconceito e a discriminação racial vivenciados na Universidade Estadual de Londrina.

Em sua amplitude, os relatos dos estudantes nos levam à compreensão de que viram nas cotas raciais um meio para a realização de um sonho, o acesso universitário, todavia, tensionados no âmbito universitário em sua *autorrealização, autorrespeito e estima social*, os sentimentos que recaem sobre esses estudantes, inferi-se, são os mais contraditórios. Assim, o que era a realização de um sonho, o ingresso no curso cobiçado e, por conseguinte, a titulação acadêmica, tende a se transformar, no tempo presente, em uma árdua luta por “sobrevivência”, cujo êxito se expressa na conclusão do curso.

As reuniões dos distintos coletivos não têm uma certa regularidade, ocorrendo quando da disponibilidade de todos/as os integrantes, contudo, as conversas nos meios virtuais ocorrem cotidianamente, e nestes se verifica um espaço privilegiado para desabafos de vivências cotidianas no que se refere aos conflitos raciais, compartilhamento de materiais

²⁸ Marcos, estudante de psicologia, 23 anos. Como forma de garantir o anonimato dos entrevistados utilizaram-se nomes fictícios, mantendo-se a graduação cursada pelo estudante, bem como sua idade.

relacionados às relações raciais e questões universitárias relacionadas, sobretudo, as políticas afirmativas.

A partir da identidade racial, assumida, por vezes, a contragosto, verifica-se o desvendamento e a maior facilidade em se tratar de outras múltiplas identidades portadas pelos estudantes (mulher, negro, gay, lesbica...). Esse fato tem os levado a discussões cada vez mais abrangentes, os questionando em suas subjetividades. Um outro ponto está no fato do maior engajamento dos estudantes, de ambos os coletivos, nas discussões que envolvem as políticas de ação afirmativa, bem como a construção de uma identidade negra. Com dúvidas sobre a legitimidade das cotas raciais e com certo receio em assumirem a identidade negra quando da entrevista de homologação de matrícula, como relatado pelos próprios estudantes, a experiência universitária tem permitido a consciência da necessidade de um modo de inclusão das ditas minorias sociais, dentre elas os jovens negros, bem como a necessidade de se assumir uma identidade que mesmo não sendo reconhecida pelo sujeito, lhe é imposta pelo âmbito social, para que após compreender suas significações possa se desvencilhar ou utilizá-la como uma forma de subversão.

Referências

- BOMFIM, Manuel, *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*, Rio de Janeiro: 1971 (original publicado em 1931).
- CARONE, I. M. A. Bento (orgs.), *Psicologia Social do Racismo*, 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2012.
- FAUSTO, Boris, *História Concisa do Brasil*, São Paulo: Editora Edusp, 2006.
- FREYRE, Gilberto, *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal*, São Paulo: Global, 51ª edição, 2007 (original publicado em 1933)
- GAMSON, Joshua, “¿Deben autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema” em: Rafael Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras*, Barcelona: Icaria, 2002.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa, “A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro”, em: Sales Augusto dos Santos (org.), *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- GROSFOGUEL, Ramón, “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 80, março. 2008, pp. 115-147.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio, *Preconceito racial. Modos, Temas e Tempos*, São Paulo: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HASENBALG, Carlos, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MISKOLCI, Richard, *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*, São Paulo: Annablume Editora, 2012.
- MOURA, Clóvis, *História do negro brasileiro*, São Paulo: Ática, 1989.
- MUNANGA, Kabengele, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias do, *Combate ao Racismo: Discursos e Projetos*, Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1983.
- PAIXÃO, Marcelo et al., *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- PIERSON, Donald, *Branços e Pretos na Bahia*. São Paulo, Editora Nacional, 1992 (original publicado em 1942).
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad del poder y clasificación social”, *Journal of World-Systems Research*, Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein, v. i / 2, 2000, pp. 342-386.
- REIS, Cláudia, *O movimento negro e a relação classe / raça*, São Paulo, Rev. Espaço Acadêmico, n.40, 2004.
- SAFFIOTI, H. I. B., *Gênero, patriarcado, violência*, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

- SILVA, Maria Nilza da, *Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014)*, Tomo (UFS), v. 24, 2014, pp. 217-236.
- SILVÉRIO, Valter Roberto, “Ações afirmativas e diversidade étnica e racial”, em: Sales Augusto dos Santos (org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- SKIDMORE, Thomas, *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)*, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, N. S., *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- Torres, Alberto, *As fontes da vida no Brasil*, Rio de Janeiro: Papelaria Brasil, 2002 (original publicado em 1915).

Jornais e revistas

- CADERNOS BRASILEIROS, 80 anos de abolição, Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1968.
- JORNAL QUILOMBO, Rio de Janeiro, jan. 1950, p. 3.
- SENZALA, Revista mensal para o negro, Ano I nº 1, São Paulo, Janeiro de 1946.

As Ações Afirmativas na Universidade Federal de Pelotas: Políticas Públicas, Institucionalização e Democratização da Educação Superior

*Rogério Reus Gonçalves da Rosa, Georgina Helena Lima Nunes
e Roberta Bajadares Larré*

O artigo analisará a institucionalização das ações afirmativas na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) a partir de 2013. A UFPel trata-se de uma universidade pública brasileira, situada na cidade de Pelotas, no sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para isso, a equipe da Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis e do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade apresentará e analisará as seguintes experiências: 1) a instauração do Edital Processo Seletivo Específico, que possibilitou a abertura de 10 vagas anuais em cursos de graduação para quilombolas e indígenas; 2) a ocupação das vagas do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que totalizam 50 % do total confirmado pelo Ministério da Educação às universidades, por estudantes das modalidades L1, L2, L3 e L4; 3) a criação da Comissão de Autodeclaração para o monitoramento da admissão de estudantes pretos, pardos e indígenas, pertencentes as modalidades L2 e L4; por fim, 4) os encaminhamentos da Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis e do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade à denúncia de fraude realizada pela Setorial de Negros e Negras da UFPel, sobre a ocupação de vagas das modalidades L2 e L4 no curso de Medicina Bacharelado, vagas essas destinadas a pretos, pardos e índios, mas ocupadas por pessoas de fenótipo branco.

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). A UFPel inseriu-se na política de ações afirmativas a partir de 2013, em resposta à Lei Nº 12.711¹ de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades públicas brasileiras. Nesse ano foram reservadas 40 % das vagas para estudantes cotistas, percentual que subiu para 50 % em 2014, com a distribuição proporcional de 12,5 % em cada uma das modalidades L1, L2, L3 e L4.

Já no segundo semestre de 2015 CAPE/Nuaad consolidaram o Edital Processo Seletivo Específico, abrindo 10 vagas/cursos destina-

¹ Além de outras providências, a Lei nº 12.711 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio do Brasil.

dos exclusivamente a pessoas oriundas de comunidades quilombolas e povos indígenas. Vejamos a seguir o estabelecimento desse importante Edital na UFPel.

Edital Processo Seletivo Específico Para Quilombolas e Indígenas

Considerando a Lei Nº 9.394² de 20 de dezembro de 1996 e a Lei Nº 12.711, cabe a CAPE/Nuaad a definição do acesso dos/as quilombolas e indígenas na UFPel. Enquanto uma das modalidades de ação afirmativa, o acesso dessas pessoas acontece via Processo Seletivo Específico, que abre anualmente dez vagas/cursos. Por esse Edital, os cursos de graduação são selecionados mediante uma 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 10 vagas para serem concorridas simultaneamente por candidatos quilombolas e indígenas nos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Zootecnia. Nesse Processo compareceram 42 pessoas (sendo 26 quilombolas e 16 indígenas). As avaliações consistiram em duas fases: Etapa 1, redação de um texto pelo candidato (peso 6), com tema relacionado a sua realidade; Etapa 2, entrevista e defesa do Memorial Descritivo (peso 4), Memorial esse enviado pelo candidato no ato de sua inscrição à vaga.

No Edital seguinte, CPSI Nº 077 (semestre 2016/1), aconteceu uma mudança. Dessa vez foram abertas 5 vagas para candidatos de comunidades quilombolas nos cursos de Medicina, Enfermagem, Direito, Agronomia e Pedagogia. Da mesma forma, 5 vagas foram disponibilizadas para candidatos representantes dos povos indígenas na Medicina, Enfermagem, Direito, Antropologia e Gestão Ambiental. Nesse Processo, candidataram-se 26 pessoas (9 quilombolas e 17 indígenas), sendo que 1 quilombola e 3 indígenas não compareceram para realizarem as provas. Quanto às avaliações, seguiram-se as mesmas do Edital anterior, porém estabelecendo peso 5 para ambas as Etapas (1 e 2).³

Considerando a permanência dos estudantes cotistas, oriundos tanto do SISU (L1, L2, L3 e L4) quanto do Edital de Processo Seletivo Específico, a Coordenação de Integração Estudantil disponibiliza um conjunto de programas de assistência estudantil: auxílio alimentação, transporte e deslocamento, moradia estudantil, pré-escolar, instrumental odonto-

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Nesse momento, uma comissão de professores 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 ao novo Edital.

lógico e apoio psicopedagógico. Tratando-se dos estudantes quilombolas e indígenas, CAPE/Nuaad oferecem ainda um espaço diferenciado na cidade de Pelotas: a Casa Quilombola e Indígena,⁴ além do auxílio financeiro mensal do Programa Bolsa Permanência/PNAES, cujo valor é R\$ 900,00 (US\$ 280,00).

Além dos aspectos de assistência estudantil e infra-estrutura, na chegada do quilombola e do indígena à Universidade, CAPE/Nuaad promovem a sua acolhida. Em março de 2015 ocorreu “A UFPel tem cotas, sim!”, aberta a todos os estudantes cotistas da UFPel (L1, L2, L3, L4, quilombola e indígena); em março de 2016, esse evento chamou-se “1ª Acolhida de Estudantes Quilombolas e indígenas”, sendo convidados os estudantes quilombolas, indígenas e coordenadores de cursos. Nessas duas oportunidades, tais estudantes e seus parentes receberam as boas-vindas da instituição, oportunidade que eles expressaram os seus sentimentos e as suas posições políticas em relação à conquista de uma vaga em uma universidade pública.

Da mesma forma, em seus respectivos cursos de graduação, os quilombolas e os indígenas foram recebidos pelas coordenações de cursos, pelos professores e por seus colegas. Por exemplo, na primeira matrícula, realizada em 14 de outubro de 2015, estiveram presentes o Reitor, 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.

Nesse momento, através dessa modalidade de ingresso, 8 estudantes quilombolas⁵ e 7 estudantes indígenas⁶ estão vinculados a 12 cursos de

⁴ Trata-se de uma casa (sobrado), inteiramente mobiliada, segurança 24 horas, com internet, para uso exclusivo desses estudantes.

⁵ Alex Dias Schug (Quilombo Passo do Lourenço, município Canguçu, estado Rio Grande do Sul (RS), curso Medicina); Antônio Leonel Rodrigues Soares (Quilombo Vó Euvira, município Pelotas, RS, Administração); Dákny dos Santos Machado (Quilombo Rincão da Faxina, município Piratini, RS, Enfermagem); Daniel Miranda Lopes de Souza (Quilombo Serrote, município Santa Maria da Boa Vista, estado Pernambuco, Medicina); Elizângela Furtado Soares (Quilombo Vó Euvira, município Pelotas, Pedagogia); Jacira Silveira Alves (Quilombo Vó Euvira, município Pelotas, Pedagogia); Marcos Jardel Matias Soares (Quilombo Comunidade Manoel do Rego, município Canguçu, Agronomia) e Nara Beatriz Matias Soares (Quilombo Comunidade Manoel do Rego, município Canguçu, Direito).

⁶ Abicael Moreira (etnia kaingang, Terra Indígena Guarita, município Redentora, RS, Zootecnia); André Loureiro Belini (kaingang, Terra Indígena Serrinha, município Três Palmeiras, RS, Nutrição); Bruno Anderson Soja Vaz (kaingang, Terra Indígena Serrinha, município Ronda Alta, RS, Gestão Ambiental); Glauçiane Ferreira (kaingang, Terra Indígena Serrinha, município Ronda Alta, Enfermagem); Graciele Cavalheiro da Silva (kaingang, Aldeia Lomba do Pinheiro, cidade Porto Alegre, RS, Enfermagem); Léa Cristina Chaves Ribeiro (kaingang, Aldeia São Roque, município Erechim, RS, Odontologia) e Leonardo Christian da Silva Maia (etnia tuxá, Aldeia Tuxá Setos Bragagá, município Buritizeiro, estado Minas Gerais, Medicina).

graduação da UFPel.⁷ Gradativamente, eles estão tomando ciência da realidade acadêmica, além das possibilidades de superação dos desafios e a permanente discussão sobre o futuro campo de trabalho ligado à sua comunidade.

Vencida a fase de organização da política de acesso dos quilombolas e dos indígenas na graduação, um novo desafio tem se colocado: a permanência desses estudantes em seus respectivos cursos. Nesse sentido, CAPE/Nuaad estão coordenando, em parceria com os colegiados de cursos, uma ação de apoio institucional, focando na qualidade do desempenho acadêmico. Essas ações visam fortalecer o vínculo dessas pessoas tanto com a Universidade quanto com a sociedade envolvente.

A fomentação da permanência desses estudantes em seus cursos é necessária, pois se tratando do desempenho acadêmico, considerando a média dos 8 quilombolas e dos 7 indígenas que ingressaram nos semestres 2015-2 e 2016-1, aparece a seguinte realidade: os quilombolas estão entre “regular” e “bom”; já os indígenas, “insuficiente”.

A partir desses dados pertencentes a CAPE/Nuaad, percebe-se que, especialmente os indígenas tiveram um desempenho acadêmico que necessita melhorar, pois a maioria não chega a 50 % de aproveitamento. A partir disso, coloca-se ainda a seguinte pergunta: quais são as razões desse fenômeno?

Quadro 1. Desempenho Estudantes Quilombolas da UFPel

Curso/ Discente	Disciplina		Reprovação	Infrequência	Cursando	Aproveitamento
	Matriculada	Aprovação				
Administração	19	11	2	0	6	84,61 %
Agronomia	19	8	4	0	7	66,66 %
Direito	7	0	0	0	7	*
Enfermagem	7	2	2	0	3	50,00 %
Medicina (1)	16	7	4	0	5	63,63 %
Medicina (2)	11	6	0	0	5	100,00 %
Pedagogia (1)	15	7	2	0	6	77,77 %
Pedagogia (2)	10	5	0	0	5	100,00 %

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

* curso anual, portanto ainda sem fechamento do desempenho acadêmico relativo a 2016.

⁷ Ou seja, 2 estudantes quilombolas e 3 indígenas já solicitaram o cancelamento de sua vaga na UFPel. As razões alegadas foram saúde (depressão), incompatibilidade pessoal com a organização do curso e razões pessoais devido ao afastamento familiar.

Quadro 2. Desempenho Estudantes Indígenas da UFPel

Curso/ Discente	Disciplina					
	Matriculada	Aprovação	Reprovação	Infrequência	Cursando	Aproveitamento
Enfermagem	10	2	5	0	3	28,57 %
Enfermagem	7	1	3	0	3	25,00 %
Gestão Ambiental	8	1	3	1	3	20,00 %
Medicina	11	6	0	0	5	100,00 %
Nutrição	12	0	9	0	3	0,00 %
Odontologia	12	4	5	0	3	44,44 %
Zootecnia	21	5	7	2	7	35,71 %

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Em primeiro lugar, CAPE/Nuaad não têm acesso na Coordenação de Tecnologia da Informação (Cobalto) a frequência, o conteúdo, as avaliações e os conceitos atribuídos pelos professores no decorrer do semestre. Da mesma forma, o corpo docente não lança esses dados mensalmente, mas nos últimos dias do semestre. Assim, quando se tem acesso ao desempenho acadêmico tanto dos quilombolas quanto dos indígenas não há mais nada que possa ser realizado no semestre, apenas começar a trabalhar considerando o próximo período letivo.

Soma-se a isso o fato que o semestre 2015/2 de ingresso desses 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 estudantes, CAPE/Nuaad também se depararam com os limites de formação no ensino médio dessas pessoas –particularmente, em Português, Matemática e Biologia– nas escolas rurais e indígenas no interior dos municípios.⁸ Cabe dizer que a origem rural e a cultura específica da maioria desses jovens impõem a barreira da timidez, tanto na fala como na socialização com as demais pessoas que fazem parte de suas rotinas acadêmicas e burocráticas.

Nas entrevistas realizadas por CAPE/Nuaad, esses estudantes alegam que seus colegas são “boas pessoas”, mas não os convidam para as atividades acadêmicas. Além disso, os indígenas têm dificuldades para pensar a matrícula e também para escrever na língua portuguesa (pois a maioria foi socializado em kaingang), sendo que eles se desestimulam

⁸ Soma-se a isso o fato que alguns desses 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).

lam logo após as primeiras avaliações. Por fim, os estudantes indígenas alegam sentir dificuldades de planejamento dos estudos, memorização de inúmeros conceitos, estranhamento com os conteúdos ministrados, por exemplo, em Anatomia, Anatomia dos Animais Domésticos, Histologia e Cálculo.

Além das dificuldades de planejamento dos estudos, o baixo desempenho acadêmico, especialmente dos indígenas, acontece devido o grande número de horas destinadas às redes sociais (*Facebook, Youtube*, etc.) e o uso de novas tecnologias, inclusive durante as madrugadas, implicando na ausência das aulas na primeira hora da manhã, além das avaliações e dos encontros de monitoria marcados. A constante participação nas festas dos cursos e na própria Casa Quilombola e Indígena, além de viagens às comunidades em momentos chaves das disciplinas, é outro desafio posto ao rendimento dos quilombolas e dos indígenas em seus respectivos cursos.

Considerando as dificuldades apresentadas no dia a dia da graduação, no cruzamento das relações docente/docente, docente/discente e discente/discente, fez-se necessário uma aproximação de 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 de monitoria a estudantes selecionados pelos respectivos cursos.

Nesse sentido, a ideia foi construir um caminho para as coordenações e os cursos qualificarem ainda mais a sua estrutura e os seus saberes, beneficiando-se da permanência dos quilombolas e dos indígenas na Universidade. Quanto aos objetivos, esse programa de apoio institucional contratou estudantes para trabalharem como monitores dos colegas quilombolas e indígenas, mediante o pagamento de uma bolsa de auxílio mensal no valor de R\$ 400,00 (U\$ 125,00).⁹

Tratando-se dos objetivos específicos, o estudante que participa desse programa de apoio institucional aos quilombolas e aos indígenas tem 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 e inglês), auxiliar na elaboração de resumos, pôsteres e textos para eventos acadêmicos, auxiliar na informática, no estágio e na contagem de créditos e contribuir na organização da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. O perfil desse discente observa ainda o seguinte: o respeito à diversidade étnica, o domínio dos conteúdos de

⁹ O estudante monitor atende no limite a 2 quilombolas ou 2 indígenas por curso.

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.

Por outro lado, tendo em vista o baixo desempenho acadêmico dos estudantes indígenas e a exigência do Ministério da Educação sobre o controle do repasse de recursos públicos, CAPE/Nuaad estabeleceram critérios mínimos de desempenho por semestre para o recebimento mensal da Bolsa Permanência tanto para os estudantes indígenas quanto para os quilombolas. Assim, no Memorando N° 56/2016- CAPE/PRAE, de 23 de setembro de 2016, ficou definido os seguintes princípios:

- 1°. O quilombola e indígena deverá se matricular no mínimo em 4 disciplinas por semestre (ou ano, tratando-se do curso de Direito Bacharelado).
- 2°. O percentual mínimo de aprovação nas disciplinas para a continuidade do recebimento da Bolsa Permanência será de 70 % do total das disciplinas matriculadas no semestre (ano).
- 3°. O estudante que aprovar entre 50 % e 69,9 % das disciplinas deverá apresentar a CAPE/Nuaad um Relatório de todas as atividades realizadas no semestre (ano), justificando, em especial, a sua reprovação disciplina a disciplina. Do mesmo modo, a Coordenação de Curso do estudante quilombola e indígena será consultada sobre a qualidade do seu desempenho acadêmico e a sua relação interna no curso. Caso a comissão interdisciplinar indefira o Relatório apresentado pelo estudante, a Bolsa Permanência será trancada até a apresentação e a avaliação do desempenho acadêmico do semestre/ano seguinte.
- 4°. O quilombola e indígena que aprovar em menos de 50 % nas disciplinas terá a sua Bolsa Permanência imediatamente suspensa até a avaliação do desempenho acadêmico do semestre/ano seguinte.
- 5°. Tratando-se da infrequência nas disciplinas, o quilombola e o indígena que se tornar infrequente em mais de 1 disciplina terá a sua Bolsa Permanência imediatamente suspensa até a avaliação desse item no próximo desempenho acadêmico.

Enfim, a partir dos dados apresentados, conclui-se que a política de inclusão de quilombolas e indígenas na UFPel deve focar tanto no acesso quando na permanência desses estudantes, da mesma forma, com ações específicas de monitoramento da qualidade do desempenho acadêmico dessas pessoas junto aos seus cursos.

No próximo tópico apresentaremos as informações relativas à forma de ingresso via SISU/PAVE (modalidades L1, L2, L3 e L4).

Ingresso via SISU/PAVE: Modalidade L1, L2, L3 e L4

Tratando-se nesse instante do 50 % dos estudantes que ingressam através das modalidades (L1, L2, L3 e L4),¹⁰ 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 monitoramento dos desempenhos acadêmicos, tudo isso como uma forma de potencializar as ações em torno da permanência desses cotistas. Tendo em vista isso, aparece a seguinte visualização da Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO) na UFPel.¹¹

Pode-se observar no Quadro 3 o crescimento contínuo da procura pelas vagas destinadas às cotas, mas, todavia, no que tange às modalidades L2 e L4, as cotas consideradas raciais (preto, pardo e indígena) não tiveram a mesma demanda.

Quadro 3. Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO), entre 2013 e 2016

Semestre	RV	VO	Aproveitamento
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 %
2016-1	1597	1355	84,84 %

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

¹⁰ Conforme a Lei n° 12.711/2012, eis a Legenda Cotas:

- L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- L3: Candidatos que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- L4: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

¹¹ Por questões de adequação do Cobalto, a relação entre a oferta de vagas e a ocupação somente pôde ser disponibilizada a partir do semestre 2014-2.

Quadro 4. Relação de Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO) por Modalidade, entre 2014-2 e 2016-1

Modalidade	RV	VO	Aproveitamento
L1	1084	940	86,71 %
L2	998	644	64,52 %
L3	1037	966	93,15 %
L4	939	626	66,66 %

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

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)– têm-se um cenário que a procura foi se equiparando com uma vantagem da área Ciências 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 5. Nº Vagas Ocupadas por Área Conhecimento, período 2014/02 a 2016/01

Área	2014-2			2015-1			2015-2			2016-1		
	RV	VO	%	RV	VO	%	RV	VO	%	RV	VO	%
AM	13	10	76,9	192	112	58,3	13	12	92,3	171	142	83,0
CAB	92	80	86,9	148	130	87,8	96	87	90,6	148	142	95,9
CHS	99	57	57,5	516	355	68,7	99	80	80,8	549	499	90,8
CET	206	95	46,1	432	253	58,5	191	121	63,3	489	426	87,4
CS	160	38	23,7	150	135	90,0	160	156	97,5	149	146	97,9
Total	570	280	49,1	1.438	985	68,4	559	456	81,5	1.506	1.355	89,7

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

No Brasil, o movimento negro, o movimento indígena e os seus intelectuais apontam para a brutal desigualdade racial e social no 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 estudantes para ingresso em L2 e L4. Um exemplo disso é a denúncia realizada pela Setorial de Negros e Negras da UFPel, que apresentaremos abaixo. Vamos ao próximo tópico para detalhar o processo de Autodeclaração estabelecido a partir da Portaria Nº 856/2016, assinada pelo Reitor da UFPel.

Portaria Comissão 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 potencial inclusivo dos menos favorecidos no ensino público e superior brasileiro.

No Brasil, as cotas raciais são historicamente polarizadas entre os “contra” e a “favor” pelos diversos estratos da sociedade civil acadêmica,¹² e junto a essa 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 levantam questões a 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”, ou seja, de fenótipo.¹³

Frente a isso, após o julgamento da inconstitucionalidade do sistema de cotas pelo Supremo Tribunal Federal, 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 estudante de escola pública) como carro-chefe para acessá-la e a questão racial enquanto uma sub-cota, o que gera, também, um amplo debate acerca de uma possível distorção do foco reparatório.¹⁴

No que tange à sub-cota racial (L2 e L4) da Lei Nº 12.711, o documento traz no seu artigo 3º a seguinte redação:

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).

¹² Georgina Helena Lima Nunes, “Políticas de Ações Afirmativas: o balanço da década”, em: Marta I. C. Messias Silveira & Paula Bianchi (comp.), *Núcleo Interdisciplinar de Educação: Articulações de contextos & saberes nos (per)cursos de licenciatura da Unipampa*, Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013, p. 219; Kabengele Munanga, “Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior”, em: Jairo Queros Pacheco & Maria Nilza Silva (comp.), *O negro na universidade: o direito à inclusão*, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 7.

¹³ Oracy Nogueira, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, *Revista Tempo Social*, USP, v. 19, nº 1, 2006, pp. 287-308; Oracy Nogueira, *Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais*, São Paulo: Queros Editor, 1985, pp. 69-73.

¹⁴ Sales Augusto dos Santos, *O sistema de cotas da UNB: um balanço da primeira geração*, São Paulo: Paco Editorial, 2015, p. 109.

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 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 autodeclaração 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 6. Números Estudantes na UFPel

Total alunos	Graduação	Mestrado	Doutorado
2016-1	15.546	1.139	989

Fonte: Procuradoria Educacional Institucional – UFPel.

Quadro 7: Declaração Alunos Matriculados na Matrícula (Graduação)

Etnia	Matrículas
Preto	677
Pardo	783
Indígena	13
Amarelo	46
Branco	7.384
“Não querem declarar”	3.586
Não informado	3.057
TOTAL	15.546

Fonte: Procuradoria Educacional Institucional – UFPel.

Quadro 8. Percentual Declaração Alunos Matriculados (Graduação)

Etnia	Matrículas	Percentual
Preto, Pardo, Indígena	1.473	9,47 %
Amarelo	46	0,31 %
Branco, “Não querem declarar”, Não informado	14.027	90,22 %

Fonte: Procuradoria Educacional Institucional – UFPel.

Considerando exclusivamente os dados quantitativos, a partir do Quadro 5 tem-se a percepção de um aumento significativo dos estudantes cotistas em todas as áreas de saberes. Então, a partir disso, teríamos uma Universidade mais inclusiva e diversa, considerando o aumento da presença preta, parda e indígena nos diferentes cursos. Porém, os dados do Quadro 7 e do Quadro 8 são reveladores do racismo institucional que está presente 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 a Setorial de Negros e Negras da Universidade Federal de Pelotas, “Quem Ri de Nós Tem Paixão”, explicitem e exijam da UFPel o monitoramento da Lei de Cotas, no que diz respeito à autodeclaração por parte dos candidatos a uma vaga na Universidade.

É crescente a desconfiança e também as denúncias sobre fraudes nas matrículas nas redes sociais, tendo em vista a incompreensão dos significados políticos e conceituais da categoria “cor”.¹⁵ Na compreensão de Antônio Guimarães, “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.¹⁶ 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.

Do ponto de vista da UFPel, até o Edital Nº 001/2016, Semestre 2016-1, a única exigência para a matrícula de candidatos cotistas (L2 e L4) era a entrega do documento “Declaração de Etnia (Anexo III)”. Ou seja, o candidato assinava a sua Autodeclaração e repassava à Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) e, tratando-se de L2, dirigia-se ao Núcleo de Serviço Social, ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para a análise da sua condição sócio-econômica.

Porém, impactada com o número de pessoas com fenótipo branco assumindo vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, compartilhando informações com outras universidades públicas brasileiras, Coordenação

¹⁵ Eugênia Portela de S. Marques & Irani Aparecida M. Brito, “A banca examinadora de fenótipo para acesso à educação superior na UEMS: um mecanismo para a garantia de direitos”, em *Revista da ABPN*, v. 8, nº 19, Março-Junho, 2016, pp. 52-68.

¹⁶ Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, *Classes, Raças e Democracia*, São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002, p. 50; Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, “Como trabalhar com raça em sociologia”, em *Educação e Pesquisa*, v. 29, nº 1, Jan.-Jun. 2003, pp. 93-107.

de Ações Afirmativa e Políticas Estudantis/Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade e a Coordenação de Registros Acadêmicos estabeleceram alterações no Edital SISU Inverno 2016-2, em especial, estabelecendo a entrevista do candidato com a Comissão de Autodeclaração.

Desse modo, o Edital do Processo Seletivo SISU Inverno 2016, no sentido de explicitar que as autodeclarações dos candidatos estavam sujeitas ao crivo dessa Comissão, incluiu no item 5. Perda da vaga o seguinte parágrafo no subitem 5.1.4: “Os candidatos inscritos nas modalidades L2 e L4 não obtiverem aprovação de sua Autodeclaração de Etnia, após análise da Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia. A entrevista deverá ser realizada pelo próprio candidato, não podendo este ser representado por procurador.”

Além disso, no Anexo relativo à Autodeclaração do Candidato foi retirada a palavra “opcional” onde a pessoa informava os “aspectos que justificavam a minha autodeclaração”, além de aumentar o número de linhas para a mesma escrever seus elementos. O Anexo IV seguiu explicitando o Decreto-Lei n° 2848, o Art. 299 e a Portaria Normativa n° 18/2012 do MEC: Art. 9°.

Em consonância, ainda, com essa demanda, a Reitoria estabeleceu a Portaria N° 856, de 22 de junho de 2016, constituindo a composição da Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia (Autodeclaração) e instituição cujo representante está vinculado. Essa comissão foi composta por servidores da Universidade (docentes e técnicos administrativos) e por membros da sociedade civil (movimentos negros locais, coletivos de estudantes negros, educadores de outras instituições universitárias, da rede pública estadual e municipal, profissionais liberais do Direito, pessoas que têm uma discussão e ação no debate sobre ações afirmativas, racismo e antirracismo). Nessa Portaria, ainda, aparecem definidas as noções de indígena e negro.

Como dito acima, de acordo com o Edital do Processo Seletivo SISU Inverno 2016, ficou estabelecido que todo o candidato L2 e L4 passaria por uma entrevista pela Comissão de Autodeclaração. A mesma foi realizada no mesmo dia que o candidato efetivava a matrícula na UFPel. Metodologicamente, essa etapa do processo de seleção desenrolou-se a partir da seguinte rotina institucional, assim exemplificada:

Etapas 1: uma primeira bancada de representantes da Comissão de Autodeclaração recebia o Anexo IV assinado pelo candidato junto com a sua Carteira de Identidade. Além disso, buscava reconhecer visualmente os traços fenotípicos étnico/raciais da pessoa. Caso imediatamente eles fossem identificados de acordo com a autodeclaração, a vaga era de imediato deferida. Do contrário, havendo dúvidas, o candidato era convidado, logo a seguir, a participar de uma entrevista com uma segunda bancada da mesma Comissão.

Etapa 2: nos mesmos dias da Etapa 1, na bancada 2 outros representantes da Comissão de Autodeclaração dialogavam com o candidato que individualmente pleiteava uma vaga por L2 ou L4. A Comissão buscava conciliar a declaração da pessoa com um conjunto de vivencias da condição étnica-racial (negritude ou indígena), passada e presente, aos pressupostos da ação afirmativa. No caso de indeferimento, orientava-se o candidato a protocolar um recurso junto à Coordenação de Registros Acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação.

Etapa 3: no caso de imprecisão dos dados durante a entrevista, após a emissão do indeferimento pela bancada da Etapa 2, em um prazo de 72 horas após a Etapa 2, o candidato apresentava um recurso, nesse momento ele poderia agregar novos elementos que corroborassem a sua autodeclaração preta, parda ou indígena. O recurso era posteriormente analisado pela Comissão de Autodeclaração, não necessariamente pelos mesmos integrantes que o entrevistaram na Etapa 2.

Quanto a aferição de veracidade das autodeclarações de raça por parte do candidato, a mesma foi buscada durante a Etapa 2, através da atenta escuta da biografia e da fala do candidato e na Etapa 3, através da documentação apresentada. A compreensão geral da Comissão de Autodeclaração é que a implantação das políticas de reparação no Brasil passa pelo entendimento pacificado de que os referidos acessos às diversas ações afirmativas devem destinar-se aos grupos sociais historicamente preteridos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento social.

Quanto a isso, CAPE/Nuaad começaram a cruzar os dados quantitativos relativos ao Edital SISU Inverno 2016-2, considerando números de deferimento e indeferimento nos mais diversos cursos.

Quadro 9. Números Etapa 1 e Etapa 2 em Cursos Diversos

Etapa 1 (Deferidos Diretos)	86
Etapa 2 (Deferidos após entrevista)	81
Etapa 2 (Indeferidos)	73

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Quadro 10. Números Etapa 3 em Cursos Diversos

Recursos	44
Recursos Deferidos	25
Recursos Indeferidos	19

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Quadro 11. Números Totais em Cursos Diversos

Deferidos	192	80,0 %
Candidatos que não apresentaram recurso	29	12,08 %
Recursos Indeferidos	19	7,91 %
Total de Candidatos	240	

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Estes são os primeiros dados quantitativos relacionados aos deferimentos e indeferimentos das bancadas constituídas pela Comissão de Auto-declaração. É perceptível que de cada 5 candidatos, 4 (80 %) tiveram a sua vaga deferida pela referida Comissão.

Apesar do aumento do controle do ingresso de pretos, pardos e indígenas a partir desse semestre, a UFPel recebeu uma denúncia de fraude a respeito da seleção de candidatos no curso de Medicina até o semestre 2016-1, pedindo providências junto ao Ministério Público Federal.

A Denúncia de Fraude da Setorial de Negros e Negras da UFPel

Tratando-se das fraudes demonstradas, CAPE/Nuaad receberam o Processo 23110.007948/2016-10 cujo Assunto é: “Apuração de denúncias referente ao ingresso de alunos nesta Universidade por cotas raciais”. O despacho assinado pela Vice-Reitora Professora Doutora Denise Petrucci Gigante, em 28/09/2016 foi o seguinte:

Em virtude das denúncias contidas no presente processo, venho determinar que esta Comissão proceda a Avaliação de Declaração de Etnia relativa aos alunos citados e emita parecer sobre a autodeclaração dos mesmos para que a Administração possa tomar as medidas cabíveis.

No Processo a Setorial de Negros e Negras da UFPel indica uma série de irregularidades cometidas a respeito da seleção de alunos pretos, pardos e indígenas no curso de Medicina. Diz o texto:

Em total afronta à norma legal, bem como em flagrante inobservância dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no artigo 3º do texto constitucional, em breve levantamento levado a efeito pela Setorial e outros segmentos do movimento estudantil da UFPel, restou constatado que as matrículas efetuadas no ano de 2013 até o primeiro semestre de 2016, nas modalidades de cotas L2 e L4, foram ocupadas, praticamente na ilegalidade, por pessoas que não se enquadram no perfil esta-

belecido pela legislação —preto, pardo e indígena. [...] Também restou constatado pela própria Setorial que mesmo com a implantação da política de ações afirmativas —cotas— na UFPel, restou praticamente imperceptível qualquer aumento de alunos negros (pretos e pardos), nos cursos considerados de prestígio pela sociedade pelotense, a exemplo do Curso de Medicina.

Desse modo, são citados 31 alunos da Medicina, a grande maioria deles possuindo fenótipo marcadamente branco, sendo que alguns, inclusive, autodeclararam-se “branco” no próprio sistema de dados da UFPel. Enfim, de todos citados pela Setorial de Negros e Negras da UFPel, 26 estudantes foram convocados a uma entrevista com a nova Comissão de Autodeclaração¹⁷ dia 27 de outubro para apuração e encaminhamentos à Direção de Gabinetes da Reitoria.

Mas cabe dizer que a mudança no perfil estabelecido pela Legislação (preto, pardo e indígena) nesse curso já tem alterações, a partir da instalação da Comissão de Autodeclaração no último Edital:

Quadro 12. Números Etapa 1 e Etapa 2 na Medicina

Etapa 1 (Deferidos Diretos)	1
Etapa 2 (Deferidos após entrevista)	8
Etapa 2 (Indeferidos)	13

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Quadro 13. Números Etapa 3 na Medicina

Recursos	9
Recursos Deferidos	3
Recursos Indeferidos	6

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

Quadro 14. Números Totais na Medicina

Deferidos	12	54,54 %
Candidatos que não apresentaram recurso	4	18,18 %
Recursos Indeferidos	6	27,27 %
Total de Candidatos	22	

Fonte: CAPE/Nuaad – UFPel.

¹⁷ Comissão estabelecida pela Portaria Nº 1.418, de 18 de outubro de 2016.

Em atendimento a essa Denúncia, CAPE/Nuaad desencadearam uma ação retroativa em relação aos estudantes de Medicina listados. Desse modo, foram estabelecidos os seguintes passos para a execução desse trabalho:

- emissão de uma nova Portaria pela Reitoria para uma nova Comissão de Autodeclaração, reformulando nomes, instituições, apontando a seguinte definição de negro (preto e pardo): “o critério a ser levado em consideração é o fenotípico, não carecendo de relevância argumentos quanto à raça dos ascendentes para fins de beneficiamento com a política de cotas. Vale dizer, o candidato fluirá do benefício se apresentar, em seu fenótipo, traços característicos que permitam concluir pelo pertencimento à raça declarada” (documento Despacho, Procurador da República Max dos Passos Palombo, 26/09/20116);
- envio de Memorando à Coordenação de Registros Acadêmicos solicitando cópia da Autodeclaração dos estudantes citados;
- diálogo com a Coordenação de Curso da Medicina sobre a denúncia e o resultado do parecer da Comissão de Autodeclaração;
- a Comissão de Autodeclaração convocará os estudantes listados para uma entrevista individual em dia, hora e local ainda a ser definido na UFPel;
- emissão de um parecer individual da Comissão de Autodeclaração;
- solicitação que a Administração tome as medidas cabíveis em relação aos estudantes indeferidos nesse Processo.

Encaminhamentos futuros

Em janeiro de 2017 assumirá uma nova gestão na Reitoria da UFPel, haja visto o processo de eleição em 2016-2. A ideia inicial é que CAPE/Nuaad seguirão estabelecendo as diretrizes gerais que regulamentarão as ações afirmativas na Universidade. A concepção básica segue sendo estruturar a UFPel para o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda, preto, pardos, indígenas e quilombolas nos cursos e programas através de projetos federais e específicos.

Não é de uma única vez que se construirá uma Universidade mais justa e igualitária. Na verdade, a cada projeto que se realiza se aprimora o referencial teórico e metodológico em busca de uma universidade mais plural, ética e transparente em termos de seus procedimentos institucionais. A igualdade universal é uma meta a ser construída, e não um princípio vazio, romântico e oportuno. Nas palavras de Amauri Perei-

ra, “a prática das cotas contribui para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário”.¹⁸

O entendimento de CAPE/Nuaad é que os desafios para a UFPel nos próximos anos serão os seguintes: continuidade da institucionalização de seus procedimentos em torno das ações afirmativas; aprimoramento do Processo Seletivo Específico para estudantes quilombolas e indígenas, considerando tanto o acesso como a permanência desses; continuidade e aperfeiçoamento da Comissão de Autodeclaração que homologa, junto à Coordenação de Registros Acadêmicos/PRG, a candidatura a uma vaga em um curso de graduação pela modalidade L2 e L4; superação do humanismo racista e puramente formal entre todos os cidadãos que fazem parte da UFPel; entre outros, estabelecimento de um órgão como espaço de mediação dos conflitos em torno da discriminação racial.

¹⁸ Amauri Mendes Pereira, *Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil*, Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 40.

Referências

- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo, *Classes, Raças e Democracia*, São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.
- ..., “Como trabalhar com raça em sociologia”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n° 01, Jan.-Jun. 2003, pp. 93-107.
- MARQUES, Eugênia Portela de S & Irani Aparecida M. Brito, “A banca examinadora de fenótipo para acesso à educação superior na UEMS: um mecanismo para a garantia de direitos”, *Revista da ABPN*, v. 8, n° 19, Março-Junho, 2016, pp. 52-68.
- MUNANGA, Kabengele, “Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior”, em: Jairo Queros Pacheco & Maria Nilza Silva (orgs.), *O negro na universidade: o direito à inclusão*, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- NOGUEIRA, Oracy, *Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais*, São Paulo: Queroz Editor, 1985, pp. 69-73.
- ..., “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, em: *Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais*, São Paulo: Queroz Editor, 1985, pp. 69-73.
- NUNES, Georgina Helena Lima, “Políticas de Ações Afirmativas: o balanço da década”, em: Marta I. C. Messias Silveira & Paula Bianchi, *Núcleo Interdisciplinar de Educação: Articulações de contextos & saberes nos (per) cursos de licenciatura da Unipampa*, Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013.
- PEREIRA, Amauri Mendes, *Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil*, Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- SANTOS, Sales Augusto dos, *O sistema de cotas da UNB: um balanço da primeira geração*, São Paulo: Paco Editorial, 2015.

Histórico da educação brasileira, povos indígenas e os desafios para a inserção dos indígenas e seus saberes na educação superior

Antonio Carlos Seizer da Silva e Adir Casaro Nascimento

No Brasil a escolarização para os povos indígenas é fato desde o início da colonização europeia. Os interesses sempre foram os mais diversos (catequização, evangelização, salvação), mais as intencionalidades de abandono cultural e “branqueamento” / integração conduziram os modos instrutivos dos quais os indígenas deveriam ser enquadrados na sociedade envolvente (Carvalho; Seizer da Silva; Sebastião)¹.

A história da educação brasileira se inicia a partir de março de 1549 com a chegada dos jesuítas a Salvador sobre o comando do Padre Manoel de Nóbrega, que quinze dias após seu estabelecimento em terras brasileiras inaugura a primeira escola elementar. Nesse período as missões católicas se espalharam com o objetivo de catequizar os indígenas, pois a religião católica era considerada a “religião oficial”. Meliá², ao tratar da questão “educação para índios” a partir do século XVI no Brasil, reforça que os objetivos religiosos, atrelados aos interesses governamentais, moviam a estreita relação igreja-Estado, onde o método da *ratio studiorum*³ era aplicado de forma homogeneizadora com leves requintes de adequação às diversas línguas indígenas. Nos colégios para jovens não-indígenas havia alguns indígenas, porém, de forma mais expressiva os indígenas conviviam com os missionários nas aldeias missionárias cujo fim era a catequese, ou seja, a conversão dos indígenas ao cristianismo e aos valores eurocentrados, sem dizer ainda dos interesses dos colonos que desejavam utilizar os indígenas como mão-de-obra.

¹ Roseli Fialho de Carvalho, *Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena de Mato Grosso do Sul*, Santa Maria: UFSM, 1995, 133 p. (Dissertação de Mestrado); Antonio Carlos Seizer da Silva, *Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, Campo Grande, 2016. 200p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco; Lindomar Lili Sebastião, *Trajetórias da mulher Terena: do papel tradicional à arena sócio-política*, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC: SP. 2012.

² Bartomeu Meliá, *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*, Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

³ É a abreviação para *A Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, uma coletânea de planos e organização de estudos da Companhia de Jesus, que trabalhava com experiências homogeneizantes fundamentadas em vivências pedagógicas do Colégio Romano, sendo seus pilares a Filosofia de Aristóteles e a Teologia de Tomás de Aquino.

Com os aldeamentos, os jesuítas desejavam “livrar” os indígenas de serem mão de obra aos empreendimentos dos colonizadores, mas garantiam a educação para civilização, inclusive com ensinamentos agrícolas para garantir o sustento dos catequistas e dos catequizandos. Seria um processo de “livrai os do mal” (os outros colonizadores); “fazendo a nossa vontade” (jesuítas) para “livrar da tentação” (a tradição cultural) para conduzir “aos saberes eternos” (os conhecimentos “europeus”). Nesse período não se deve negar as contribuições dos jesuítas inclusive com capturas de aldeias inteiras nas missões por eles organizadas, sem dizer das outras violências como a imposição religiosa. Durante 210 anos os jesuítas permaneceram no Brasil, sendo expulsos em 1759 pelo Primeiro Ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, que tinha outros objetivos para a educação dos povos indígenas.

Na metade do século XVIII, com a reforma pombalina, a educação para os indígenas foi focada na civilização desses povos marcados pelos colonizadores como primitivos, incapazes, não compatíveis com o progresso e a civilização. Esses discursos permeiam ainda hoje a sociedade brasileira. O absurdo é tamanho, que, por exemplo, em 1845, foi promulgado o decreto de leis de terras, que dava o direito de se apossar das terras indígenas. A justificativa era a política paternalista.⁴

Com a expulsão dos jesuítas e posteriormente com a chegada da família real ao Brasil (1808), a educação para os indígenas não significou educação escolar sem catequização. Vale ressaltar que a expulsão foi da Companhia de Jesus e não das outras ordens religiosas. E, sem professores, foram introduzidos “leigos” para atuarem na escolarização dos indígenas, ainda com os pilares “civilização” e “conversão”.

Desde a independência do Brasil em 1822, o país teve sete Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), sendo somente a última, por conquista do Movimento Indígena e Indigenista, assegurado o direito à terra e à educação escolar indígena diferenciada e intercultural, pois, nas demais, os povos indígenas e os afrodescendentes foram inteiramente esquecidos e toda a política voltada à diferença era somente para a repreensão (os negros) e/ou aculturação (os povos indígenas). Em 1910 foi criado um órgão denominado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), extinto em 1967, dando lugar a Fundação Nacional do Índio (Funai), que, vinculada ao Estado, estava substancialmente a serviço do governo e seus interesses.

⁴ Nesse modelo de política, são levantadas premissas na quais o Estado julga apontando a incapacidade e/ou idoneidade dos sujeitos para tomadas de decisões e no caso dos povos indígenas a incapacidade e a necessidade de tutela imperou nesse período.

A Constituição de 1988, devido às inúmeras manifestações do Movimento Indígena, dedica um capítulo (“Dos índios”), inserido no Título III “Da ordem social”. O marco da constituição está na garantia do direito à diferença, implicada em alteridade cultural, uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Destacamos que, até 1988, toda a política indigenista estava voltada a incorporar os indígenas à sociedade nacional.

A Constituição de 1988 e a questão indígena

A trajetória da Educação Escolar Indígena é longa, e podemos afirmar que nasceu com a colonização do Brasil. Jesuítas vieram para o recém “descoberto” país para catequizar os indígenas e com isso preparavam gramáticas na língua indígena. Os salesianos e capuchinhos criaram escolas para alunos indígenas, enclausurando as crianças em seminários. No império o Estado também atuou na educação dos indígenas, agregando posteriormente as missões evangélicas que se especializaram na grafia/escrita e na alfabetização em língua indígena. Nessa perspectiva de educação escolar indígena da época, o que se desejava era a “salvação dessas almas” e a mudança dos seus modos de viver⁵ para serem partes integrantes da sociedade envolvente.

A partir de 1970, por meio dos movimentos indígenas ocorre uma resposta contrária ao modelo integracionista, sendo criados projetos alternativos de educação escolar indígena, a “Educação diferenciada”, garantida na Constituição Federal de 1988, tendo, agora, caráter de política de Estado, ou seja, o Governo Federal assume a responsabilidade de gerir políticas públicas específicas a esses povos.

A Constituição Federal de 1988 é um marco significativo à democracia do país, e principalmente aos direitos das minorias, em especial para fins desse estudo, dos povos indígenas. Não significa uma simples proposição favorável e complacente em relação à temática indígena por parte do Estado brasileiro, mas reflexo das ações do Movimento Indígena e de seus simpatizantes/militantes de todo território nacional. De acordo com os artigos 231 e 232 da Constituição Federal (1988), podemos verificar os direitos conquistados na Carta Magna, dos quais destacaremos partes da qual subentendemos a Educação diferenciada e intercultural:

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.

⁵ Clarice Cohn, *Antropologia da criança*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O indígena conquista o direito à educação escolar provida pelo Estado; e com isso a escola deverá respeitar sua cultura, sua língua e os seus processos de ensinar e aprender (sendo um grande desafio nos tempos atuais). Nessa ótica delinea-se a dualidade entre Educação Indígena⁶ e Educação Escolar Indígena,⁷ sendo entendida como complementação uma da outra, sem uma se encerrar na outra, na perspectiva de um diálogo intercultural crítico.⁸

O novo texto constitucional de 1988, que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade.⁹

Em relação à educação escolar indígena, as comunidades indígenas são respaldadas a utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme prevê a Constituição Federal de 1988:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º 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.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

⁶ Educação Indígena: Educação proporcionada pelos saberes e pela vivência na comunidade.

⁷ Educação Escolar Indígena: Educação formal oferecida nos espaços escolares com práticas educativas da cultura indígena.

⁸ Catherine Walsh, "Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas", *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n.º 1-2, pp. 61-74, jan./dez. 2012.

⁹ Antonio Jacó Brand, "Formação de Professores Indígenas em Nível Superior", *Quaestio - Revista de Estudos de Educação* (Uniso), v. 8, 2006, pp. 73-82.

Destacamos que, atualmente, a escolarização de indígenas não é mais um projeto da Igreja e nem do Estado, mas é antes de tudo um projeto das comunidades indígenas que a projetam e têm a garantia legal de implementá-la com autonomia, o que tem se configurado como um grande desafio, pois o processo de colonização e as marcas da colonialidade produzidas, em especial pelo modelo eurocêntrico e monocultural das escolas vivenciadas até pouco tempo, faz com que famílias, lideranças e educadores escolares tenham que desconstruir estas marcas e ressignificá-las a partir de seus saberes, conhecimentos, pedagogias e cosmovisões. Alicerçar-se nos pilares da diferença, interculturalidade, especificidade, bilinguismo/multilinguismo e da comunidade onde ela acontece.

O caráter integracionista da educação oferecida pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que tinha como base a Lei n.º 6001/73 (Estatuto do Índio) buscava inserir o indígena no contexto nacional, mediante o abandono de suas práticas culturais. Isso foi alterado pelo Decreto 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação dos processos de educação escolar dos povos indígenas de todo o país, onde as ações são executadas por estados e municípios. No caso do ensino fundamental, é competência dos municípios e a do ensino médio é dos estados da federação.

Ainda em 1991, foi publicada a Portaria interministerial n.º 559, “[...] que define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar indígena, em instância nacional”.¹⁰ Nesse período foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena, em secretarias estaduais de educação, tendo como objetivo a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico. A Portaria referia-se, ainda, ao calendário escolar, à metodologia e avaliação de materiais didáticos, que considero importantes e que não vêm sendo levados em consideração em várias unidades escolares indígenas, até o presente momento.

A Lei n.º 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante às escolas indígenas a prática pedagógica diferenciada respeitando a identidade, a cultura e a língua de cada povo.

A garantia de apoio técnico, financeiro, desenvolvimento de currículos e programas específicos é evidenciada no artigo 79 do mesmo instrumento legal. Observa-se no art.26, quarto parágrafo e no art.32, terceiro parágrafo e no título VIII – Das disposições Gerais; a especificidade e a diferenciação curricular na modalidade da educação básica indígena. Evidenciamos que a categoria de educação escolar indígena foi usada oficialmente em documentos de base legal, pela primeira vez,

¹⁰ Adir Casaro Nascimento, “Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão e exclusão”, *Quaestio* (Uniso), v. 09, 2007, pp. 73-82.

em 1996, na LDBEN/1996, nos artigos 32, 78 e 79, fator significativo, pois de acordo com Nascimento:

distingue a educação escolar indígena no artigo 32, § 3º, confirmando o direito ao uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem (previstos na Constituição) e nos artigos 78 e 79 no Título das Disposições Gerais, preconizando como dever do Estado a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: 1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. O artigo 79 concedendo às comunidades indígenas a participação direta nos programas planejados, bem como preconiza que os referidos programas a serem incluídos no Plano Nacional de Educação terão como objetivos: a formação de pessoal especializado para o atendimento das escolas indígenas, desenvolver currículos e programas específicos contemplando os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Os avanços apresentados na LDB 9394/96 e nos demais documentos a respeito da Educação Escolar Indígena representam garantia em lei da educação diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, reforçadas com a Lei nº 10.172/ 2001 (Plano Nacional de Educação) que assegura:

a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração e implementação de seus processos pedagógicos quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.¹¹

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que em muito contribuiu e contribui com a prática pedagógica nas escolas indígenas com ensino fundamental e médio, apesar dele se referir apenas às escolas com a primeira etapa da educação básica, pontua situações curriculares que beneficiam toda a educação

¹¹ Brasil, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

básica. Nessa perspectiva Nascimento¹² destaca que “o currículo que se pensa para a escola indígena hoje é aquele que contempla o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso aos conhecimentos universais”.

No que tange ao uso legalmente oficial do termo “educação escolar indígena”, percebemos que a partir de 1999, por meio da Resolução 03/99 e do Parecer 14/99 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria “escola indígena”, tem propiciado aos professores indígenas trazerem suas experiências sociais e culturais para o currículo da escola, num processo de construção e desconstrução, podendo inclusive o modo de ser, fazer e “produzir pessoas” cidadãos indígenas capazes de “dar conta” do seu “lôcus” e do mundo globalizado.

Em 27 de maio de 2009, o então presidente da República do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto nº 6861, que criou em nível nacional os Territórios Etnoeducacionais, que instituem um novo embasamento político e administrativo de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no país.

Luciano¹³ destaca que o decreto, além de estabelecer uma nova racionalidade para os procedimentos de planejamento e gestão das políticas públicas para a educação escolar indígena, permite mudanças no conjunto de conceitos, normas e práticas orientativas na relação unilateral entre Estado e povos indígenas, visto que permite ir além da educação escolar e enfatizar nas práticas escolares a dinâmica da vida social dos povos indígenas do Brasil nas especificidades de cada presente nas diversas Terras Indígenas do país.

Os Territórios Etnoeducacionais (TEE) são espaços sociogeográficos que visam a visibilizar as relações intersocietárias construídas no processo histórico de lutas e reafirmações identitárias dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Segundo a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) no Ministério da Educação o programa de implementação dos TEE tem como objetivo:

Reconhecer os territórios etnoeducacionais indígenas quanto às suas dimensões políticas, culturais e identitárias, visando superar disparidades no acesso à educação básica intercultural indígena e

¹² Adir Casaro Nascimento, “Educação Escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas: Política, equidade e qualidade”, *XI Endipe: Igualdade e diversidade na Educação*, Goiânia, 2002.

¹³ Luciano, Gersm José dos Santos, 2009. “Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”, em: Maria Inês Smiljanic, José Pimenta & Stephen Grant Baines (eds.), *Faces da indianidade*, Curitiba: Nexo Design, pp. 187-202.

*aprofundar o reconhecimento da sociodiversidade indígena por meio de gestão compartilhada das diversas etapas do processo educacional pelos entes federados, povos indígenas, Instituições de Ensino Superior (IES), organizações indígenas e outras entidades diretamente envolvidas com a educação escolar indígena.*¹⁴

Em 22 de junho de 2012, foi publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Resolução 05, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, perpassando inclusive por temáticas antes não referenciadas como a Educação Especial para crianças indígenas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2013, tomando por base a Resolução 05, o Estado de Mato Grosso do Sul, em um ato pioneiro, realiza de março a agosto encontros entre gestores municipais, técnicos das secretarias de educação, professores, lideranças e colaboradores das instituições de ensino superior para a elaboração das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do estado. Nas quatro etapas foram reunidas aproximadamente mil pessoas ligadas à escola indígena do TEE Povos do Pantanal e TEE Cone. Os elaboradores acreditando que a contribuição seria mais pertinente se as diretrizes fossem construídas por Território Etnoeducacional, propuseram e foi aceito após algumas negociações que o estado de Mato Grosso do Sul possuiria diretrizes etnoterritoriais.

A Portaria 1061 de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação instituiu a ação Saberes Indígenas na Escola, sendo uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. A portaria foi publicada com base na Portaria MEC 867 de 04 de julho de 2012; alterada pela Portaria MEC 977, de 03 de outubro de 2013, que criou o Pacto Nacional pela Alfabetização. Com a Portaria 1061, os professores indígenas do 1º ao 5º ano participarão de atividades orientadas para a construção de materiais didático-pedagógicos em Língua Indígena; Língua Portuguesa; Língua Indígena e Língua Portuguesa (material bilíngue) e numeramento (alfabetização matemática com ênfase nas relações sociais estabelecidas pelo grupo).

A Portaria 1062 de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), que consiste em um conjunto de ações articuladas de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos sistemas de ensino para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, enfatizando o que consta no Decreto 6861/ 2009.

¹⁴ Brasil, Decreto 6861, de 27 de maio de 2009. Cria os Territórios Etnoeducacionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

*O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*¹⁵

Podemos destacar que a construção da educação básica indígena no Brasil não foi algo fácil, mas moroso e continua em processo de construção/desconstrução, porém, aponta um novo período, a necessidade da inserção dos povos indígenas na graduação e na pós-graduação strictu sensu.

Educação Superior com indígenas no Mato Grosso do Sul: Emergências, limites e desafios na UCDB¹⁶

Com o aumento do quantitativo de escolas que oferecem a educação básica indígena nas comunidades, houve uma crescente demanda de alunos indígenas concluintes do ensino médio, buscando a Educação Superior. Não que com essa afirmação queremos enfatizar que a educação básica seja realidade em todas as comunidades indígenas do país. Mato Grosso do Sul, por exemplo, possui a segunda maior população indígena do Brasil, em torno de 80 mil indígenas, de oito etnias (atikum, guarani, guató, kaiowá, kadiwéu, kinikinau, ofayé e terena), porém, desde 2004, quando foram criadas às primeiras escolas indígenas de ensino médio, há um total de 15 escolas e que desse total 9 dessas unidades escolares estão em território terena, não atendendo às especificidades das outras etnias, que também possuem uma demanda crescente e exponencial. Esta crescente demanda caracteriza-se por uma ambivalência nas relações entre as culturas, pois, como observa a pesquisadora terena Eliane Lima¹⁷ “o processo de escolarização não é um segmento da educação indígena, mas incorporado por ela em busca de espaço político e benefícios para a aldeia, pois a valorização dos saberes ocidentais silencia os saberes indígenas”, nos fazendo compreender a sua importância como bandeira de luta e resistência.

Se a Educação Básica torna-se um direito dos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 e no entendimento de que a escola na sociedade brasileira proporciona um melhor preparo para as novas demandas do mundo contemporâneo, os povos indígenas a reivindi-

¹⁵ Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156 p.

¹⁶ Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

¹⁷ Eliane G. Lima, *A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*, Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008.

cam em seus vários níveis (ensino fundamental e ensino médio) e após a conclusão nas comunidades dessa etapa de ensino e com a crescente demanda de serviços especializados na educação e saúde, por exemplo, saem das suas aldeias para cursar a Educação Superior, é o processo de interação dos indígenas com o mundo globalizado produzindo novas lógicas de construção de saberes indígenas-científicos¹⁸.

Souza Lima e Hoffmann¹⁹ destacam dois vieses dessa busca pela Educação Superior que nos parecem bastante atuais, sendo o primeiro a formação específica de professores e o segundo viés a formação em gerenciamento territorial e a interdependência entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas. Em nosso entendimento, ambas estão atreladas e ocorrem no mesmo campo de luta, apenas com atores que anteriormente pouco dialogavam, e que atualmente estreitam relações de confiabilidade tornando membros da/na luta. Se os professores vão à luta pela educação, as lideranças também, e no caso da luta por território a recíproca é verdadeira, professores deixam sua sala de aula e com a comunidade ocupam os espaços, porém, sem deixar o seu trabalho pedagógico de lado. Na Pedagogia Indígena a luta é prática pedagógica! O que tem nos preocupados é que essas formações ainda são respostas dos indígenas às demandas e problemáticas produzidas pelo projeto colonial/moderno, não se atentando nas formações em nível superior, à possibilidade de respostas e produção de conhecimento tendo como referencial os saberes e conhecimentos locais que possam trazer para o diálogo e ressignificação com/dos conhecimentos legitimados como superiores pela academia. Silva e Marques²⁰ destacam:

cada vez mais os jovens indígenas têm se interessado pela participação nos cursos de nível superior, criando uma nova demanda por vagas e atendimento diferenciado nas universidades. Esses jovens indígenas iniciam seus cursos de graduação com o objetivo de se dedicarem por alguns anos a adquirir uma profissão que possa alavancar seu futuro e o daqueles que estarão ao seu redor. Vale lembrar que esses estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes etnias, falando línguas diferentes, com

¹⁸ Seizer da Silva, Antonio Carlos, *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, Campo Grande, 2016. 200 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

¹⁹ Antonio Carlos Souza Lima & Maria Macedo Barroso Hoffmann, *Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*, Hotel Nacional, Brasília, Relatórios de Mesas e Grupos, Outubro de 2004.

²⁰ Maurício José dos Santos Silva & Eugênia Portela Siqueira Marques, “Os desafios e conquistas dos indígenas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul”, em: *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 11, nº 5, jan./jun. 2016, pp. 109-119.

culturas e tradições também diversas e que tudo isso faz parte de sua trajetória enquanto pessoa e que alicerça sua identidade no âmbito político, sociocultural e intelectual.

Essa torre de babel, com encontros inter/multiculturais no espaço da educação superior (a universidade), tem produzido após o processo pedagógico com ensino-aprendizagens diferenciadas vividas nas escolas da educação básica nas aldeias, uma inserção e/ou retorno ao eurocentrismo vivido pela sociedade envolvente e privilegiado na academia,²¹ gerando com isso discriminação, preconceito, intolerância, pois até pouco tempo se creditava a ela, “lugar de acadêmicos”, visão essa homogeneizante. Por outro lado e ambivalentemente a universidade vem sendo obrigada a reconhecer e entender outras lógicas de pensamento, outros saberes, outras práticas e leituras de mundo que adentram seus espaços com suas línguas, cosmovisões, espiritualidades, epistemologias, artes, ou seja, seus conhecimentos, seus saberes tradicionais, suas ciências que são legitimados por sujeitos de dentro da cultura e não externos a ela²².

Nesse viés é que se encontram os projetos e ações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que não só tem recebido indígenas, mais colaborado com sua permanência enquanto sujeitos de direitos, competências e habilidades na educação superior. Na abertura do VII Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão, no ano de 2016, tivemos a fala do Terena Seizer da Silva, sobre a importância do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB: “Fiz o mestrado aqui na instituição e iniciei o doutorado numa outra, porém, abandonei, pois ninguém deixava eu escrever do meu jeito indígena. Não me deixavam fazer as minhas interpretações. Era tudo confuso. Resolvi, voltar para a instituição”.

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. No evento “Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes indígenas e a contemporaneidade”, a indígena Maria de Lourdes Elias, 59 anos afirmou: “O Bhabha não queria falar comigo, eu não entendia os textos. Numa aula, uma professora de outra linha do Programa, disse que nós viemos do macaco e que as histórias indígenas eram lenda... Chorei! Pois,

²¹ Aníbal Quijano, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, em: Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Clacso (Colección SurSur), set. 2005, pp.107-130.

²² Seizer Da Silva, Antonio Carlos, *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, Campo Grande, 2016. 200p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

pra mim, os Terena vieram do “buraco”. Não queria mais voltar para aula, mas outros professores, que respeitam as nossas diferenças, me apararam nesta hora.” Nesse viés Backes e Nascimento²³ destacam a importância da presença dos indígenas no espaço acadêmico:

Acreditamos que, assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação.

Essa percepção e sensibilidade se faz presente no espaço da universidade através de ações no campo da pesquisa, ensino e extensão, colaborando desde a formação de professores em nível médio (Normal²⁴ Médio Indígena Ára Verá), formação continuada (Projeto Saberes Indígenas na Escola; Ações de extensão e pesquisa nas aldeias tendo em vista formação para a sustentabilidade étnica e política, territorialidade, autonomia, liderança e produção de alimentos), bem como área na revista²⁵ da instituição para os escritos indígenas, principalmente os produzidos em pesquisas junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.²⁶ No campo das graduações, além do apoio com bolsas de estudos é oferecido, pelo Projeto Rede de Saberes,²⁷ apoio pedagógico aos indígenas que vão desde reprodução de mate-

²³ José Lício Backes & Adir Casaro Nascimento, “Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial”, *Revista Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, nº 31, jan./jun. 2011, pp.25-34.

²⁴ É uma habilitação em magistério para atuar na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

²⁵ A Revista Tellus está voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas, especialmente sul-americanas, e é vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, NEPPI, da Universidade Católica Dom Bosco. Seu objetivo é veicular materiais diversos relacionados à etnologia indígena ou estudos interdisciplinares que tenham interface com a antropologia; possibilitar a divulgação de textos escritos por autores indígenas; bem como promover um maior intercâmbio do NEPPI com outras instituições de pesquisa.

²⁶ O Neppi foi criado em 1995, com a finalidade de articular os vários programas e projetos desenvolvidos pela UCDB direcionados às populações indígenas de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Desde então, assume como tarefa implementar um trabalho de pesquisa interdisciplinar consistente, tendo em vista, além da produção de conhecimento, o desenvolvimento de atividades de extensão e o estímulo ao diálogo entre povos indígenas, comunidade científica, órgãos públicos, organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil.

²⁷ O projeto tem como objetivo propiciar a permanência de indígenas na Educação Superior e é realizado em rede entre as seguintes instituições: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a UCDB.

riais para estudos à contratação de profissionais como monitores para acompanhar-los nos conteúdos em que tenham mais dificuldade. Dificuldade esta que passa, em especial, pela ausência de domínio da língua portuguesa.

A nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e a provocação de esta presença nos faz pensar na possibilidade de construção de outras narrativas, de revisar nossas práticas, linguagens e conhecimentos. 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”²⁸, que tem nos instigado política, pedagógica e epistemologicamente na e para a construção do conhecimento.

No ano de 2004, a criação da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, também conhecida como Linha III, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, fortaleceu ainda mais o espaço para a discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferenças e dos seus “horizontes históricos”,²⁹ englobando/articulando múltiplas identidades, sejam indígenas, afrodescendentes ou de gênero, com grande ênfase àquelas fortalecidas/construídas nos movimentos sociais. Esta Linha de Pesquisa é parte de um conjunto de ações que um grupo de pesquisadores/estudiosos da questão indígena implementaram com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico.

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 um que concluiu o doutorado, além de cinco estarem com suas pesquisas em andamento no curso de mestrado. Evelin Hekeré, aluna do Mestrado em Educação, ainda não terminou sua dissertação, mais deseja continuar no programa agora com o doutoramento, pois, como afirma, gostou de pesquisar com sua própria etnia e vê nos concluintes exemplos a serem seguidos.

Ressaltamos que todas as dissertações e projetos de teses defendidos ou em andamento no PPGE/UCDB por alunos indígenas estão articulados com seu povo, com a sua comunidade e foram produzidos a partir da lógica indígena, uma subversão à lógica acadêmica (relação oralidade / escrita; ressignificação dos saberes acadêmicos e dos saberes ancestrais...).

²⁸ José Lícínio Backes & Adir Casaro Nascimento, “Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial”, *Revista Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, nº 31, jan./jun. 2011, pp.25-34.

²⁹ Silvia Rivera Cusicanqui, “Sobre a busca por ‘un outro mundo posible’”, *Conversa del Mundo*, 2013, Entrevistador: Boaventura de Souza Santos. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2014.

Como temos um espaço, de certa forma, privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos: “dos índios, dos afros e dos amigos dos indígenas 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. Reteriorizar 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”.³⁰

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.

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 produzem nos indígenas, bem como a releitura que realizam, pois a linha III é um espaço que permite o registro dos sentimentos. Nesse contexto, somos sempre surpreendidos por perguntas ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos, havendo uma irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações: A primeira é a de que, 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 indígenas protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelos cânones

³⁰ Luiz Fernandes de Oliveira & Vera Maria Ferrão Candau, “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n° 1, Abr. 2010, pp.15-40.

escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos.³¹ Como aponta Escobar³² “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?”. A segunda é a de que indígenas no Programa de Pós-graduação têm descentrado também outras linhas de pesquisas, pois os Professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação constantemente relatam suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, com novas percepções: “É preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificar-la [...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis”.³³ É um contínuo esforço de como se aprende articular saberes, segundo Mato.³⁴

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 [as práticas] interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade?

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 indígenas, 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 e 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

³¹ Adir Casaro Nascimento, Antonio Brand, Neimar Machado de Souza & Nádia Heusi Silveira, *Relato sobre o IV Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade*, Tellus (UCDB), v. 21, 2011, pp. 227-232.

³² Escobar, Arturo, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?”, em: Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2005.

³³ Ruth Pavan, Maria Cristina Paniago Lopes & José Licínio Backes, “A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional”, *Acta Scientiarum*, Education (Online), v. 36, 2014, pp. 165-175.

³⁴ Daniel Mato, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. In: Bulletin Iesalc Reports on Higher Education, n° 201, Janeiro de 2010, pp. 01-07. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org>. Acesso em: 27/04/2014.

ainda seja escondido e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas? Respostas não têm; mais numa exaustiva, porém, prazerosa troca de conhecimentos teóricos e práticos, acadêmicos indígenas e professores não indígenas da Educação Superior experienciam intercâmbios com saberes tradicionais-científicos-contemporâneos.

Dentro deste contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica,³⁵ 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.

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”;

³⁵ Catherine Walsh, “Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, em: Vera Maria Candau (org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, pp. 12-43.

- “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 sentimentos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos)”.

A necessidade de articular a ciência ocidental/moderna com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos,³⁶ envolve a prática de “tradução e negociação”,³⁷ de diálogo identitário³⁸ e intercultural (Walsh; Candau; Silva), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização. Portanto, o esforço de primeiramente registrar o terrível, moroso e mal intencionado processo de escolarização dos indígenas na educação básica nos permite expor nossas ações, tímidas para a diversidade étnica do Brasil, porém, necessárias para a articulação e infiltração dos saberes/conhecimentos indígenas que nos fazem inclusive repensar a forma de apresentar os relatórios de pesquisa, pois não há nada mais colonizador do que garantir que os povos indígenas falem suas línguas, exponham sua oralidade, mais ao chegar à academia, essa “brincadeira” não vale, nela não se mácula o “altar dos saberes eurocentrados” com conhecimentos de indígenas, ou seja, mesmo os esforços para a descolonização, ainda é um espaço da colonialidade, pois mesmo para o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação que tem um número significativo de produções com epistemologias indígenas, não se consegue que essas produções atinjam os próprios cursos de graduação.

³⁶ Georg Grünberg, *Las experiencias con una maestría en Antropología Social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma de Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua*, *Tellus* año 5, N° 8/9, 2005, pp. 73-78.

³⁷ Homi Bhabha, *O local da cultura*, Belo Horizonte: UFMG, 1998.

³⁸ Stuart Hall, *Identidades culturais na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Referências

- BACKES, José Licínio & Adir Casaro Nascimento, “Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial”, *Revista Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n° 31, jan./jun. 2011, pp.25-34.
- BHABHA, Homi, *O local da cultura*, Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988.
- ..., Ministério de Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- ..., *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- ..., Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- ..., Decreto 6861, de 27 de maio de 2009. Cria os Territórios Etnoeducacionais. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- BRAND, Antonio Jacó, “Formação de Professores Indígenas em Nível Superior”, *Quaestio - Revista de Estudos de Educação* (Uniso), v. 8, 2006, pp. 73-82.
- CANDAUI, Vera Maria (org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CARVALHO, Roseli Fialho, “Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena de Mato Grosso do Sul”, Santa Maria: UFSM, 1995, 133 p. (Dissertação de Mestrado).
- COHN, Clarice, *Antropologia da criança*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- CUSICANQUI, Sílvia Rivera, “Sobre a busca por ‘un outro mundo posible’”, *Conversa del Mundo*, 2013, Entrevistador: Boaventura de Souza Santos. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2014.
- ESCOBAR, Arturo, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós- desenvolvimento?”, em: Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2005.
- FIALHO DE CARVALHO, Roseli, *Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena de Mato Grosso do Sul*, Santa Maria: UFSM, 1995, 133 p. (Dissertação de Mestrado).
- GRÜNBERG, Georg, Las experiencias con una maestría en Antropología Social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: Mas de URACAN, Bilwi, Región Autónoma de Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua, *Tellus* año 5, N° 8/9, 2005, pp. 73-78...
- HALL, Stuart, *Identidades culturais na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LIMA, Antonio Carlos Souza & Maria Macedo Barroso Hoffmann, Seminário: “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, Hotel Nacional, Brasília, Relatórios de Mesas e Grupos, Outubro de 2004.

- LIMA, Eliane Gonçalves, “A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola”, Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos, 2009. “Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”, em: Maria Inês Smiljanic, José Pimenta & Stephen Grant Baines (eds.), *Faces da indianidade*, Curitiba: Nexo Design, pp. 187-202.
- MATO, Daniel, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. In: Bulletin Iesalc Reports on Higher Education, n° 201, Janeiro de 2010, pp. 01-07. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org>. Acesso em: 27/04/2014.
- MELIÀ, Bartomeu, *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*, Madrid: Editorial Mapfre, 1992.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, “Educação Escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas: Política, equidade e qualidade”, XI Endipec: Igualdade e diversidade na Educação, Goiânia/Brasil, 2002.
- ..., “Educação escolar indígena: entre os limites e os limiões da inclusão e exclusão”, *Quaestio* (Uniso), v. 09, 2007, pp. 73-82.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, Neimar Machado de Souza & Nádia Heusi Silveira, Relato sobre o IV Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade, Tellus (UCDB), v. 21, 2011, pp. 227-232.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando & Vera Maria Ferrão Candau, “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n° 1, Abr. 2010, pp.15-40.
- PAVAN, Ruth, Maria Cristina Paniago Lopes & José Licínio Backes, “A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional”, *Acta Scientiarum*, Education (Online), v. 36, 2014, pp. 165-175.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, em: Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Clacso, (Colección SurSur) set. 2005.p.107-130.
- SEBASTIÃO, Lindomar Lili, “Trajetórias da mulher Terena: do papel tradicional à arena sócio-política”, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC: SP. 2012.
- SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos, *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, Campo Grande, 2016. 200p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.
- SILVA, Maurício José dos Santos & Eugênia Portela Siqueira Marques, “Os desafios e conquistas dos indígenas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul”, em: *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 11, n° 5, jan./jun. 2016, pp. 109-119.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156 p.
- WALSH, Catherine, “Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, em: Vera Maria Candau (org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, pp. 12-43.
- ..., “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n° 1-2, pp. 61-74, jan./dez. 2012.

As Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: O caso da Universidade Estadual de Londrina¹

Maria Nilza da Silva

Os últimos dez anos foram muito significativos para o Brasil pois, após viver intensos debates entre aqueles que eram favoráveis e os que eram contrários às políticas de ação afirmativa, muitas universidades públicas (estaduais e federais) adotaram as políticas de ação afirmativas, ou seja, as cotas em seus processos seletivos.

No início, as políticas foram adotadas com características diferenciadas em cada universidade e somente no ano de 2012 foi aprovada a Lei 12711/2012, que implementou as cotas nas universidades federais do país. Contudo, as universidades estaduais seguem priorizando as características singulares do processo de adoção destas políticas em cada região do país. Pode-se afirmar que houve uma profunda alteração no processo seletivo com o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e negros nas Instituições de Ensino Superior do país. Este trabalho pretende analisar o processo de adoção e de consolidação do sistema de cotas adotados na Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná.

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 contribuído 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.

¹ O trabalho contou com a preciosa colaboração de Izabel Maria Diniz, da Pró-Reitoria de Graduação, que disponibilizou os dados quantitativos e, ainda, com o apoio do Obeduc – Observatório da Educação do Departamento de Ciências Sociais-UEL. A primeira versão desse texto foi publicada originalmente na revista *Tomo*, em: <http://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3190/2792>

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 administração² da UEL a implantação do sistema de cotas. Cabe destacar o papel importantíssimo de Dona Vilma,³ 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 implantação.⁴ 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 total.⁵ A média anual de ingresso de estudantes negros, que concorrem pelo sistema de cotas, mantém a constância em torno de 7 %.

² Gestão da professora Lygia Pupatto (2002-2006).

³ 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.

⁴ Maria Nilza da Silva, “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade”, em: Jocélio Santos, *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*, Salvador: CEAQ, 2012, pp. 84-85, em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%200k.pdf>.

⁵ IBGE 2010.

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

Na primeira fase, o sistema adotado previu a reserva de vagas de até 40 % para estudantes oriundos de instituição pública e de até 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* social,⁶ que já contavam com estudantes negros,⁷ continuaram com a presença negra. Contudo, naqueles cursos de alta concorrência,⁸ 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 equipe⁹ que implantou o sistema de cotas na UEL previa a dimensão do impacto da condição de proporcionalidade,¹⁰ 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

⁶ A exemplo dos cursos de Arquivologia, Ciência do Esporte, Letras/Espanhol entre outros nos anos 2008 e 2012.

⁷ Somatória de pretos mais pardos, segundo classificação Cor/Raça do IBGE.

⁸ Como os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito/Noturno entre os anos 2008 e 2012.

⁹ Gestão da reitora Lygia Pupatto, 2002-2006.

¹⁰ Conf.: Maria Nilza da Silva (2012), *ob.cit.*, pp. 84-85, em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf>.

aumentou significativamente, mas nota-se maior presença nos cursos mais concorridos e de alto *status* social.¹¹

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	Universal ¹³	Escola Pública	Negros
Candidatos	35.530	23.419	9.914	2.197
Vagas efetivas	3.010	1.999	732	279
%	100,0	65,9	27,9	6,2

Fonte: Elaboração Própria a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação - Prograd e da Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS - UEL em 2005.

Tabela 2. Relação de inscritos e vagas efetivas sem¹³ proporcionalidade – 2005

	Total	Universal	Escola Pública	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

Fonte: Elaboração Própria a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação - Prograd e da Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS - UEL em 2005.

Desde o início do sistema, em 2005, e da percepção do impacto da proporcionalidade,¹⁴ alguns estudos foram publicados sobre o tema. Vale

¹¹ 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.

¹² Destinado aos estudantes oriundos de instituições particulares de ensino ou não optantes pelo sistema de cotas.

¹³ 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.

¹⁴ Conf.: Maria Nilza da Silva & J. Q. Pacheco, “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas”, em: Jocélio Teles dos Santos (org.), *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*, Salvador: UFBA/CEAO, 2013, pp. 1-25. Maria Nilza da Silva (2012), ob. cit., pp. 77-98. Maria Nilza da Silva, “População negra: uma presença invisível em Londrina”, em: Simone Wolf e Vera Chaia (org.), *Pensamento e teoria nas Ciências Sociais - Autores referenciais, dos clássicos aos contemporâneos*, São Paulo: EDUC, 2011, pp. 1-20. Maria Nilza da Silva, “As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina”, em: Vera Chaia e Eliel Machado (org.), *Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva*, São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, pp. 165-186. Maria Nilza da Silva, “O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL”, *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, v. 82, 2008, p. 82.

destacar que nos anos de 2009 e 2010, com nova gestão da Universidade,¹⁵ 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 vestibular.¹⁶ 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.¹⁷

Em 2011, e sob a nova administração,¹⁸ 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. A taxa de ingressantes¹⁹ negros entre os anos de 2005 e 2011 foi de 7,2. No mesmo período os estudantes oriundos das instituições públicas de ensino representaram 30 % e os ingressantes de instituições particulares ou representantes do

¹⁵ Gestão do reitor Wilmar Marçal, de junho 2006 ao início junho de 2010.

¹⁶ 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 pela condição da proporcionalidade.

¹⁷ Maria Nilza da Silva, ob. cit., 2012, p. 92.

¹⁸ Gestão da reitora Nádina Moreno e da vice-reitora Berenice Quinzano Jordão (meados de 2010 a meados de 2014).

¹⁹ Conf.: Maria Nilza da Silva, ob.cit., 2012, pp. 92-93.

sistema universal de cotas, 62,8 %. A taxa de ingressantes negros ficou abaixo da expectativa. O impacto das cotas para a inclusão dos negros foi significativo, porém aquém do esperado.

Optar pelas cotas ou não?

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.

Em artigo anterior²⁰ foram levantadas algumas questões para tentar responder ao baixo número 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 identificaram 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.²¹

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.

²⁰ Maria Nilza da Silva & Jairo Queiroz Pacheco (2013), ob. cit., p. 71.

²¹ Ibid., p. 74.

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. Na primeira, para ser aprovado para a fase seguinte²² 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. Todos²³ 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.

Na Tabela 3 percebe-se que aumentou a taxa de ingressantes com renda familiar até três salários mínimos. No ano de 2004, sem o sis-

²² Conf.: http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/manual_do_candidato.pdf Acesso em 19/05/2014.

²³ Conf.: <http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/cronograma.html> Acesso em 20 de maio de 2014.

tema 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.

Tabela 3. Distribuição da renda familiar mensal dos ingressantes, 2004-2012²⁴

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	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação - Prograd – UEL.

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 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 à universidade; tais como: a discriminação no ambiente escolar, que causa muitas interrupções na trajetória; a violência que vitima em especial a

²⁴ Conf.: Maria Nilza da Silva, ob. cit., 2012, pp. 67-103.

juventude negra, ceifando prematuramente inúmeras vidas; a baixa autoestima fazendo-os não vislumbrar a universidade como *locus* 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 Pronuni,²⁵ 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 possibilitam 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.

²⁵ <http://sitepronuni.mec.gov.br/> Acesso em 22 de maio de 2014.

Tabela 5. Inscritos e matriculados negros no Vestibular – 2012-2014

Ano	Total de inscritos	Negros Inscritos	Vagas ofertadas	Negros Matriculados	Matrículas/ Inscritos %	Matrículas/ 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

Fonte: Tabelas 4 e 5, elaboração própria a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd/Uel-

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 a 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 - 2005 – 2013

ANO	Matr/Universal	Matrícula EP	Matrícula 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 %)

Fonte: Elaboração Própria a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd/UEL.

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, Justiano 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 – AROL.²⁶

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.

²⁶ Conf.: Maria Nilza da Silva & Mariana Panta, *O Doutor Preto - Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina*. Londrina: UEL, 2010. Maria Nilza da Silva, Mariana Panta & Alessandro Eleotério de Souza, *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 cotas.²⁷ 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 pelo 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.

²⁷ Conf.: Maria Nilza da Silva & Jairo Queiroz Pacheco (2013), ob. cit.

Referências

- 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, 2008, p. 82.
- ..., “As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina”, em: Vera Chaia e Eliel Machado (org.), *Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva*. São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, pp. 165-186.
- ..., “População negra: uma presença invisível em Londrina”, em: Simone Wolf e Vera Chaia (orgs.), *Pensamento e teoria nas Ciências Sociais - Autores referenciais, dos clássicos aos contemporâneos*, São Paulo: EDUC, 2011, pp. 1-20.
- ..., “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade”, em: Jocélio Teles dos Santos (org.), *Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão*, Salvador: UFBA, 2012, pp. 77-98.
- SILVA, Maria Nilza da & Mariana Panta, 2ª ed., *O Doutor Preto - Justiniano Climaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina*, Londrina: UEL, 2014.
- SILVA, Maria Nilza da; Mariana Panta & Alessandro Eleotério de Souza, *Negro em Movimento: A trajetória de Doutor Oscar do Nascimento*, Londrina: UEL, 2014.
- SILVA, Maria Nilza da & Jairo Queiroz Pacheco, “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas”, em: Jocélio Teles dos Santos (org.), *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, pp. 1-25.

COLOMBIA

Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca

Elizabeth Castillo Guzmán

Este artículo presenta una reflexión acerca de un hecho histórico muy interesante que compromete las posibilidades objetivas de interculturalizar una universidad de origen decimonónico, localizada en una región en la cual el modelo colonial se instauró de modo muy fuerte a través de la empresa esclavista y encomendera desde finales del siglo XVII, y que por esas mismas razones fue el escenario de grandes luchas de pueblos indígenas y comunidades negras en su búsqueda por la libertad y la protección de sus culturas, respectivamente. En este trasegar, el asunto de la interculturalidad arriba a finales del siglo XX bajo una forma curricular novedosa, la etnoeducación universitaria, tratando de resolver un viejo problema referido a las relaciones de poder resultantes de una compleja pirámide social, racial y cultural que hizo del Cauca una región muy poderosa y rebelde al mismo tiempo.

Contexto histórico y político

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, que 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. Allí, precisamente, se formó la generación que luego sería protagonista de las luchas por 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. Posteriormente se fue consolidando como una institución de gran prestigio académico y político en una región que, al mismo tiempo, transitaba por complejas luchas sociales, las que desde los años veinte, y con don Manuel Quintín Lame a la cabeza, pusieron en crisis el régimen hacendatario, que desde la etapa colonial había reducido a poblaciones indias a la condición de servidumbre bajo la modalidad del terraje.

El Cauca, una región rebelde y multicultural

Según el censo oficial colombiano de 2005, el departamento del Cauca cuenta con una población de 1.182.787 personas, de las cuales 247.987 son indígenas (21,50 %); 256.042 son afrocolombianos (22,19 %) y 1 gitano, que equivale al 0 %. 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 yanacanas, presentes en todos los municipios del departamento, con excepción de Argelia y López de Micay. Por su parte, la población afrocaucana se encuentra en la costa pacífica, los valles interandinos del Patía y el macizo, Tierradentro, el norte del Cauca y Popayán. Estos datos expresan una realidad compleja desde el punto de vista de la presencia étnica en la región en la cual se desenvuelve la Universidad del Cauca y donde, históricamente, la presencia de estas poblaciones ha sido escasa. Justamente por estas razones los debates sobre la interculturalidad adquieren una relevancia política mucho mayor.

Durante los finales de los años setenta del siglo XX, Colombia vivía una agitada época de movilizaciones sociales, especialmente por la fuerza que habían logrado el movimiento obrero, el movimiento estudiantil y el movimiento campesino. En ese contexto y de modo inédito surge en el departamento del Cauca la primera organización indígena del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que en febrero de 1971 proclamó su tarea política en torno a siete puntos de

lucha, uno de los cuales incluye el tema de la formación de maestros indígenas. Durante dos décadas, las acciones del CRIC en materia de recuperación de tierras para las comunidades indígenas produjeron en el Cauca un ambiente altamente polarizado, pues las demandas de los pueblos enfrentaban a la clase política y poderosa que, bajo el modelo de haciendas, se había adueñado indebidamente de antiguos territorios de resguardo. Este elemento es central para reconocer las hostilidades de la aristocracia y el clero payanés hacia los activistas y comunidades agremiadas en el CRIC, hecho que se sumaba al ambiente de discriminación cultural que desde la colonia dominaba el ambiente de una sociedad heredera del esclavismo y la encomienda. El movimiento indígena en el Cauca avanzó de modo acelerado y para finales de los años ochenta era un actor político central en la vida regional y nacional. La rebeldía indígena se proclamaba en la imagen de Manuel Quintín Lame, viejo luchador que, a comienzos del siglo XX, emprendió la labor jurídica y política de terminar con el terraje, una forma de explotación feudal que subsistía en el sur de Colombia y que beneficiaba especialmente a la iglesia católica y las élites caucanas.

Estos hechos dieron origen a las escuelas comunitarias del CRIC y a un amplio proceso de movilización que comprometió a otras regiones además del Cauca, que, luego de un evento en el Caribe colombiano, produjo en 1978 las condiciones para promulgar el primer decreto reglamentario sobre el asunto de la educación indígena.¹

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). 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 sentaron las bases para pensar una política continental sobre este asunto. Se trata de una época preparatoria de los futuros multiculturalismos, en la cual la crisis del modelo de los estados nacionales y el desmonte del indigenismo como política de los estados son los dos elementos más relevantes para el análisis que nos ocupa. En este contexto surge la crítica del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla al proteccionismo del Estado mexicano en relación con los pueblos indígenas y a los regímenes de representación sobre lo indio y lo negro, igual que su propuesta sobre el etnodesarrollo, categoría de una antropología crí-

¹ Se refiere al Decreto 1142 de 1978 mediante el cual se establece en Colombia la primera normatividad sobre los derechos de las comunidades indígenas a contar con maestros y planes de estudio bilingües.

tica y militante. Esta noción incorpora la etnicidad al debate sobre la autonomía y la descolonización.²

Hacia la década de 1990, en el marco de la reforma multiculturalista, 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.

La presencia de indígenas y afrodescendientes en las aulas de las universidades “convencionales”³ no es un hecho reciente, por el contrario, mucho antes de haber obtenido su reconocimiento político y jurídico como grupos étnicos en 1991, algunos pocos transitaron por el mundo de la educación superior sin que su diferencia étnica fuera reconocida, lo que no quiere decir que no hayan padecido acciones discriminatorias por su condición racial. La novedad tiene que ver con el tratamiento que este fenómeno adquiere en el ámbito del diseño de lineamientos de política educativa, la formulación de programas y la producción de saber experto en educación superior y multiculturalidad después de la década de los noventa.

Para finales del siglo XX, el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana. Surgieron programas, grupos de investigación e incluso pregrados que promueven los debates en torno a los problemas de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa. Los universitarios indígenas y de comunidades negras, ahora reconocidos como “étnicos”,⁴ son vistos con los nuevos lentes de la multiculturalidad, y entonces adquieren, aparentemente, un estatus diferenciado, al ser considerados sujetos de reconocimiento especial en las instituciones de educación superior (IES).

Lo intercultural de la educación superior es la etnoeducación

La emergencia de la multiculturalidad educativa de mediados de los años noventa del siglo XX en Colombia está precedida al menos por dos fenómenos cuya naturaleza y desenvolvimiento permiten comprender la suerte que la diferencia, la multiculturalidad y la interculturalidad tendrán en el escenario de la política educativa colombiana. De una parte, la configuración de la educación nacional como un horizonte pedagógico y político que agenció durante la primera mitad del pasado siglo un modelo de “cultura nacional” y, en segundo lugar, la emergencia del

² 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).

proyecto educativo del movimiento indígena durante los años setenta. Estos dos acontecimientos producen un “entorno” sin el cual es incomprendible el devenir que la idea de interculturalidad tomará en el ámbito de la educación colombiana y de sus políticas públicas. Como en el resto de América Latina, la educación intercultural hace su arribo al mundo colombiano a finales de los años ochenta, por cuenta de dos acontecimientos, en primer lugar, los proyectos políticos de las organizaciones indígenas y, en segundo lugar, por la incidencia del grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional durante el período 1982-1992. En el plano de las luchas de los pueblos indígenas en Colombia, desde la década de los años setenta estos habían planteado una radical propuesta de creación de escuelas propias y formación de maestros bilingües. Durante la primera década de existencia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), movimiento fundador de estas luchas en Colombia, los fenómenos de represión política que caracterizaron este período de la historia hicieron de la recuperación de las tierras y la defensa de los derechos humanos la mayor tarea de líderes y comunidades. Poco a poco lograron crear sus primeras escuelas comunitarias y para los años ochenta ya contaban con un grupo de trabajo muy capacitado en el tema. Es en ese momento que surgen los planteamientos sobre la educación bilingüe y bicultural.³ Este rasgo es importante para diferenciarlo de otras experiencias de naciones cercanas, en las cuales las ideas sobre la EIB vienen promovidas por organismos internacionales que intervienen en comunidades indígenas. En la experiencia de nuestro país, es el propio movimiento indígena el responsable de proponer inicialmente el tema de la educación bicultural, para dar paso, al final de los años ochenta del siglo XX, a la idea de una educación intercultural entendida como una característica de la escuela indígena y de las dinámicas del movimiento.

De este modo, en su desarrollo político el CRIC logró consolidar el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), que para finales de los años ochenta contaba con recursos epistémicos, pedagógicos, culturales y políticos muy sólidos, por lo cual lograron ser interlocutores legítimos en el permanente debate con el Ministerio de Educación Nacional. El Consejo Regional Indígena plantea que “la interculturalidad es el compromiso de todos en un proyecto dirigido por

³ En comunicación dirigida al prefecto apostólico de Tierradentro, la Comunidad del Cabuyo expresa en mayo de 1982 lo siguiente: “Positivamente pretendemos dar unos pasos tal como pensamos sobre una Educación Bilingüe Bicultural, que es lo que nos anhela porque en ella buscamos pasos firmes y concretos, obteniendo del deber correspondiente de nuestra cultura”. Referencia en *Periódico Unidad Indígena* N° 56, mayo de 1982, pp. 6-7, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Popayán.

el movimiento indígena”, en esta medida las memorias del proceso de más de tres décadas del PEBI refieren que la interculturalidad ha sido un asunto de constante reflexión y acción, aunque la noción en uso no haya sido siempre esta. Un primer plano de interpretación es el que la define como un rasgo distintivo de las relaciones que históricamente han existido entre indígenas y no indígenas en torno a la construcción y puesta en marcha de los proyectos educativos del CRIC.

Hoy en día entendemos el concepto de interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias.⁴

Hacia mediados de los años ochenta tiene lugar en Colombia el Primer Seminario de Etnoeducación auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto se expone oficialmente el enfoque de Etnoeducación, marco bajo el cual será definido, a mediados de los años noventa, el concepto de interculturalidad como un rasgo propio de este modelo de educación indígena. Al respecto, Yolanda Bodnar recuerda la influencia del pensamiento de Bonfil Batalla en este proceso.

Como una respuesta a esta situación, el grupo de trabajo del Ministerio de Educación acogió al concepto de ETNODESARROLLO, presentado por Bonfil Batalla en la reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, organizada por Unesco en San José de Costa Rica, en 1981...

De acuerdo con esta concepción, surge una alternativa en el campo educativo que es la ETNOEDUCACION, entendida como “un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades, que las capaciten para su autodeterminación.”⁵

Pocos años después, con la Constitución de 1991, se crean nuevos referentes para pensar la educación como un derecho fundamental en

⁴ Consejo Regional Indígena del Cauca, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC, Bogotá: Editorial El Fuego Azul, 2004, p. 123.

⁵ Yolanda Bodnar, “Etnoeducación y diversidad cultural”, en: *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá: Corprodic, 1993, pp. 23-44.

una nación pluriétnica. Es con este marco legislativo que se formula la ley de educación de 1994, en la cual se establece que la educación para los grupos étnicos es la Etnoeducación. Posteriormente, como la han planteado Castillo y Caicedo, con la promulgación del decreto 804, en 1995, se establece la interculturalidad en el corpus de la normativa educativa colombiana. Con esta reforma cobra vida la noción de *etnoeducación* como parte del servicio educativo que se ofrece en comunidades y territorios de grupos étnicos. La etnoeducación empieza a incursionar en la arena de las políticas educativas colombianas y de su brazo surgirá entonces de modo inédito el concepto de interculturalidad en las redacciones de decretos, resoluciones, directivas ministeriales y memorias de eventos del Ministerio de Educación Nacional. Esta idea de la interculturalidad se define como:

*la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Así las cosas, la interculturalidad en Colombia ha estado ligada a la Etnoeducación como política educativa estatal. Aunque pareciera evidente que la Etnoeducación encarna un proyecto intercultural por su condición de “educar en la diferencia,” esto no es del todo cierto, debido a que las formas de apropiación y las construcciones de sentido de lo que se entiende por Etnoeducación recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales.*⁶

Con la normativa producida a partir de 1994, la interculturalidad quedará localizada en el terreno de la Etnoeducación de forma casi definitiva. Poco a poco, la idea de la interculturalidad se configura en su descripción como un rasgo constitutivo de los sujetos de la etnicidad y de sus capacidades educativas. De este modo, la interculturalidad en las políticas educativas colombianas será entendida como la capacidad y cualidad de “los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas”.⁷ De esta manera, la interculturalidad *esencializa* una mirada sobre las personas portadoras de la alteridad y define que los interculturales son los Otros, en tanto sujetos marcados por una condición de diferencia cultural, racial y/o étnica. Este rasgo se articula al debate sobre indigenización y ruralización de la interculturalidad que ha sostenido Tubino.

⁶ Elizabeth Castillo & José Antonio Caicedo, *La educación intercultural bilingüe. El caso Colombiano*, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - Flape 22, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, p. 78, 2008.

⁷ *Ibíd.*, p.79.

*El discurso programático de la interculturalidad, a diferencia del discurso multiculturalista, tiene vacíos importantes que dificultan la implementación de políticas interculturales. Se desarrolla preferencialmente en referencia a los proyectos de educación bilingüe en áreas geográficas mayormente indígenas de preferencia monolingües. Esto ha conducido a la ruralización de la agenda cultural. Como consecuencia de ello los problemas interculturales que como resultados de los flujos migratorios se concentran en los escenarios urbanos marginales de las grandes ciudades latinoamericanas, no están siendo atendidos ni considerados en la agenda de las propuestas interculturales.*⁸

En tanto lo intercultural no hace parte de la educación pública colombiana y sus actuales afanes de calidad, cobertura y pertinencia, las comunidades y los pueblos cuyos proyectos se sostienen de manera importante en este enfoque enfrentan claras desventajas de ser tratados como proyectos educativos importantes y de lograr que sus demandas hagan parte esencial de la llamada educación nacional. En ese sentido, la consecuencia es que se trata de educaciones de segundo orden en materia financiera, de sistemas de información, de infraestructura y de vinculación docente. Como lo ha planteado insistentemente en sus trabajos Héctor Muñoz,⁹ “la interculturalidad constituye una noción ajena y distante a los lenguajes de la educación pública que se instalaron en el continente desde mediados del siglo XX”. Por esta razón, la transitoriedad de la multiculturalidad a la interculturalidad que plantea insistentemente Tubino, en el caso colombiano no se cumple, en la medida en que estamos atrapados en el multiculturalismo compensatorio que propone acceso a un modelo educativo homogéneo y monocultural, deteniendo las posibilidades reales de lograr transformaciones en el sistema escolar. Así las cosas, sabemos que lo que tenemos en materia de interculturalidad, mucho o poco, se debe sobre todo a las batallas que en el terreno educativo han adelantado las organizaciones étnicas de América Latina (indígenas y afrodescendientes).

⁸ Fidel Tubino, “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”, en: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Lima, 2002, pp.51-76.

⁹ Héctor Muñoz, “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?”, en: *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de México, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe Unidad Oaxaca, disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/Lineainter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf>. Recuperado en agosto de 2011.

Se suma a este debate el sentido polisémico que actualmente porta la noción de interculturalidad y que, según Mateos,¹⁰ ha producido “una idea global sobre la diversidad y la diferencia”, dado que el concepto ha migrado internacionalmente, en un movimiento que ha traspasado las fronteras geográficas donde se postularon inicialmente sus significados.

Tanto para Colombia como para América Latina la interculturalidad como noción globalizada ha transitado por el asimilacionismo, el integracionismo y el multiculturalismo. La tendencia es que lo intercultural *enfatisa* la relación que deben establecer las minorías con la mayoría, en el marco del reconocimiento de sus derechos y la formulación de políticas educativas. Ahora bien, este énfasis olvida que la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas “minorías”. De otra parte, cuenta la falsa idea según la cual “los interculturales son los otros”, es decir, quienes visiblemente representan la diferencia cultural, racial y étnica de la nación.

La etnoeducación universitaria

Hacia mediados de los años noventa del siglo XX surgen los primeros programas universitarios denominados Licenciaturas en Etnoeducación, con lo cual se dará lugar a la emergencia de la “etnoeducación universitaria” que, según Castillo,¹¹ es una experiencia que retoma las ideas que sobre formación de maestros se plantearon en el marco de las conceptualizaciones y normatividad etnoeducativa por los movimientos indígena y afrocolombiano. En este contexto de reflexión, al interior de la Universidad del Cauca surge la primera Licenciatura en Etnoeducación, como consecuencia de actividades educativas, políticas e investigativas que algunos de sus docentes realizaron con el Programa de Educación Bilingüe del CRIC durante los años ochenta y comienzos del noventa. De este modo inicia el fenómeno de la etnoeducación universitaria, con dos programas en la Universidad del Cauca y la Universidad de La Guajira, regiones ambas con una importante y compleja presencia de grupos étnicos. De este modo, la etnoeducación se exporta del terreno de las luchas étnicas y la política educativa multicultural colombiana al terreno de la educación superior y la formación universitaria de docentes para atender las demandas de la recién reconocida diversidad

¹⁰ Selene Mateos, *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito: Abya-Yala, 2013.

¹¹ Elizabeth Castillo, “La Etnoeducación Universitaria en Colombia”, *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, n° 24, Crefal, 2009, pp. 38-44.

étnica, lingüística y cultural de la nación colombiana. En 1994, el Consejo Superior de la Universidad del Cauca aprobó el primer programa de Licenciatura en Etnoeducación de Colombia,¹² que fue formulado con el acompañamiento de colaboradores del CRIC y de otros profesionales cercanos a su proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. 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 e inicia su implementación en el primer semestre de 1995 con 36 estudiantes.¹³

El proceso de institucionalización y expansión de la etnoeducación universitaria avanza vertiginosamente, 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.

Los etnoeducadores son una figura reciente que incursionó a finales de los años noventa en varias universidades colombianas, con la finalidad de atender las demandas de la educación para grupos étnicos de reciente aparición en la política y la legislación educativa. Desde las primeras generaciones, quienes egresan de las Licenciaturas en Etnoeducación han vivido una ambigua y compleja relación con el sistema encargado de contratar y administrar el servicio docente en regiones y localidades y a nivel nacional. De una parte, un rasgo de invisibilidad ha pesado sobre este nuevo oficio, que no logra aún el debido reconocimiento de las instancias responsables de velar por el curso de la formación docente en Colombia. Así que ni en las propias Facultades de Educación, como tampoco en el Ministerio de Educación o sus Secretarías territoriales, menos en el ámbito de los organismos sindicales y gremiales, estos nuevos sujetos del quehacer pedagógico han logrado un reconocimiento como agentes educativos de este reciente capítulo de la educación para

¹² 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.

¹³ 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), 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.

grupos étnicos. Esto tiene una grave consecuencia, la falta de voz en los debates que respecto del futuro de licenciados y licenciadas ocurren en instancias académicas y de política pública. Los programas de Etnoeducación Universitaria enfrentan, en esta última década, una serie de dificultades derivadas de las reformas que han sufrido, en Colombia, las políticas de selección y contratación docente, que, sumadas a su “marginalidad” en el mundo de las licenciaturas, pone en riesgo su pertinencia y pervivencia como campo académico.

Etnoeducar en medio del neoliberalismo

La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca cumplió en 2016 veinte años de existencia y en su trasegar ha realizado tres reformas a su plan de estudios, intentando en todos los momentos articular el perfil del egresado con las demandas que la educación para grupos étnicos plantea en materia de dominios, habilidades y conocimientos requeridos para el ejercicio docente en este ámbito preciso de la pedagogía. Del mismo modo, ha ampliado su presencia en tres sedes además de Popayán, localizadas en Silvia, Pitayó y Guapi. Estas experiencias, enmarcadas en las políticas de regionalización de la Universidad del Cauca, implicaron importantes cambios en la composición del estudiantado, que, según como se reportó en el apartado referido a este aspecto, en la actualidad presenta una población vinculada al campo de la docencia, minoritaria. Las implicaciones de estos cambios junto con las reformas educativas de tercerización de la contratación del servicio educativo, la emergencia del sistema de educación propia en comunidades indígenas (2005) y la puesta en marcha de los concursos docentes para el ingreso al magisterio colombiano afectan de modo estructural las condiciones de posibilidad para acceder a un empleo como docente en cualquiera de las modalidades, bien sea en el campo de la educación mayoritaria oficial o en el del Sistema de Educación Propia (SEP) de los pueblos indígenas.

Entre 2001 y 2007 presenciamos la implementación de una serie de reformas educativas, que, en su conjunto, modificaron las condiciones de formación y acceso de los licenciados colombianos, pero, en el caso de los etnoeducadores, estas políticas fueron fundamentales para opacar el desarrollo de una reciente profesión, que apenas completaba una década de existencia y tuvo que enfrentar la agresiva política de tercerización del servicio y la puesta en marcha de unos modelos de contratación docente que dejaban por el suelo los derechos y el estatus adquirido a finales del siglo XX para la mayoría de maestros en el país. En ese debate sobre las necesidades de formación docente que derivan

de las reformas de este momento, Castillo, Rojas y Hernández¹⁴ señalan la emergencia de nuevos sujetos de la educación colombiana bajo la noción de etnoeducadores.

*El hecho real de enfrentar una reforma educativa territorial, como la generada con la 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 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. En un esquema de educación comunitaria, donde el control y la administración de la educación escolarizada se encuentran en manos de los actores comunitarios (autoridades, organizaciones, comuneros, familias) l@s etnoeducador@s y licenciad@s en educación indígena, encuentran un escenario real que favorece la Etnoeducación. Por el contrario, en escenarios de mayor heteronomía, en los cuales son agentes externos (supervisores, jefes de núcleo, secretarios de educación) quienes regulan las decisiones en relación con los procesos educativos escolarizados, sin mayor atención a lo previsto en el Decreto 804, la Etnoeducación se enfrenta a una tensión compleja entre política educativa nacional – política etnoeducativa. Seguramente son factores no educativos, como las redes de poder local, los que determinen el desenvolvimiento de dicha tensión. En este caso es previsible, que aún con el compromiso y esfuerzo de l@s etnoeducador@s y licenciad@s en educación indígena, la Etnoeducación deba reducirse a una estrategia localizada en el aula, sin trascender al campo del plan de estudios, la organización escolar y el direccionamiento institucional.*¹⁵

A partir del año 2002, con el decreto 1278 se establece el “Estatuto de Profesionalización Docente”, medida con la cual se define el mecanismo del concurso para ingreso al servicio educativo estatal y que establece las etapas para su desarrollo. Mediante el decreto 3982 de 2006 el Gobierno nacional establece el procedimiento de selección mediante concurso para ingreso a la carrera docente para población mayoritaria. Alternadamente, se establece el concurso docente para etnoeducadores

¹⁴ Elizabeth Castillo, Ernesto Hernández & Alejandro Rojas, “Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 48, enero-junio, 2005, pp. 38-54.

¹⁵ Ídem.

afrocolombianos y raizales mediante los decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006. En el caso de educadores para territorios de comunidades indígenas, no existe concurso, debido a que el Ministerio de Educación, mediante el decreto 2500 de 2005, establece la delegación de la función administrativa de los recursos para la educación de estos pueblos y, de este modo, la selección y contratación docente queda cobijada bajo una nueva modalidad de oferta o lo que conocemos como tercerización del servicio educativo. Amparados en el artículo 125 de la Constitución Política de Colombia, en el cual se establece que “Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. [...] El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes”, los concursos de méritos se establecen como un complejo sistema mediante el cual se establecen perfiles, pruebas y mecanismos de valoración para determinar quiénes pueden ocupar las plazas docentes que previamente el Ministerio de Educación ha determinado en las diferentes entidades territoriales. Así que, a partir del año 2006, los concursos se convierten en un fenómeno real que incide en la situación laboral de los egresados del programa que no cuentan con un nombramiento de planta en el sistema educativo.

Muchos de quienes egresan de este pregrado se enfrentan a las limitaciones en acceder a un empleo estable como docentes, dada la compleja combinación entre las reformas de flexibilización laboral, por un lado, y las reformas de tercerización de los servicios educativos. Paralelamente, el manejo técnico de los concursos docentes ha contado con una serie de criterios que ponen en franca desventaja a quienes portan la titularidad de Licenciados en Etnoeducación, pues, en todos los casos, los aspirantes deben inscribirse o bien al nivel del preescolar o la básica primaria, o a las áreas especializadas que demanda el nivel de la media. Al menos en cinco de los egresados del programa ha sucedido que la entidad responsable de calificar hojas de vida ha descartado sus postulaciones al campo de las ciencias sociales con el argumento de que la etnoeducación no está registrada en ninguna de dichas áreas obligatorias y, por tanto, estos licenciados no están formados para impartir la respectiva enseñanza.

El tema de los concursos, además, ha dado unos resultados paradójicos en Colombia. En las últimas versiones de las convocatorias para el concurso mayoritario, quienes han ganado las plazas han sido profesionales sin formación pedagógica, en detrimento de los licenciados. Esto sucede porque los concursos están abiertos a todo tipo de profesionales y no otorgan ningún tipo de puntaje o reconocimiento especial para quienes durante cinco años han hecho su formación para este

oficio. En el caso del concurso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales, y especialmente en el caso de su última versión, para la Costa Pacífica solamente cinco egresados de Etnoeducación lograron una plaza en municipios como Guapi, Tímbiqui y López de Micay; el resto de los aspirantes quedaron con bajos puntajes respecto de otros profesionales que también aplicaron. La pertinencia de las pruebas con las cuales se establece la selección de los candidatos es una expresión clara del desconocimiento y marginalidad que opera frente a este ámbito de la formación de licenciados en Etnoeducación.

Con un panorama como el descrito anteriormente enfrentamos un debate respecto de cuál es el lugar que la etnoeducación tiene en esta complejidad de las áreas establecidas por la Ley 115, ya que sus contenidos o problemas de conocimiento se localizan en todas, es decir no contiene un “objeto” de enseñanza localizable en un ámbito de los saberes escolares, más bien se reconoce como una articulación entre las diferentes áreas que permite abordar los problemas que históricamente la escuela convencional ha dejado por fuera de sus asuntos curriculares, como son los debates y reflexiones sobre las culturas de las etnicidades, indígenas y afrodescendientes, las identidades de los niños y sus comunidades, y las lenguas nativas como parte del bilingüismo escolar.

Debate final

El proceso descrito permite señalar que los desarrollos que la interculturalidad universitaria cuenta en las instituciones convencionales de educación superior expresa de modo muy compacto el devenir histórico y político que estas han enfrentado en su emergencia y consolidación como instituciones del saber, como espacios de socialización política de las jóvenes generaciones y como escenarios en los cuales convergen las pugnas y las tensiones de clase. Es muy importante insistir, entonces, en la necesidad de una mirada más situada y contextual para comprender de qué manera, en cada experiencia en concreto, las formas y las políticas de interculturalidad universitaria se han apropiado, decepcionado y/o adaptado al interior de las universidades.

En el caso descrito en este texto hemos visto que, en tanto lo intercultural no hace parte de la actual agenda de la educación pública colombiana y menos de su enfoque centrado en las premisas neoliberales de privatización y tercerización, los pocos programas o acciones que se han creado en la perspectiva de abrir las puertas de la formación universitaria a los pueblos indígenas y afrodescendientes se reducen a educaciones de segundo orden en materia financiera, de sistemas de información, de infraestructura y de vinculación docente. Como ha

planteado insistentemente en sus trabajos Héctor Muñoz, “la interculturalidad constituye una noción ajena y distante a los lenguajes de la educación pública que se instalaron en el continente desde mediados del siglo XX”. La desigualdad de oportunidades para acceder y para permanecer en las IES es un rasgo sobresaliente de la inequidad en Colombia. En materia educativa esto se expresa en la estratificación de los niveles de calidad educativa y en el acceso de la población al sistema escolar. Según los expertos de Fedesarrollo,¹⁶ esto implica que, para las poblaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes, se presenten las mayores dificultades debido a “factores socioeconómicos y poblacionales”.

Los jóvenes egresados de instituciones educativas localizadas en regiones apartadas de los centros urbanos tienen menos posibilidad de ingresar a la universidad, pero, en caso de lograrlo por medidas como los cupos especiales o las acciones afirmativas, presentan un mayor riesgo de deserción debido a las falencias de formación con las cuales llegan a la dura carrera de sobrevivir en el sistema educativo superior. No es redundante señalar, entonces, que quienes están en mayor desventaja para la dura competencia universitaria son quienes provienen de las mayores condiciones de desigualdad social, como es el caso de las poblaciones pertenecientes a grupos étnicos, entre las cuales se concentran las mayores tasas de analfabetismo del país.ⁱⁱⁱ

Como ha venido planteando Mato,¹⁷ se trata de avanzar en el ámbito de la interculturalización de las prácticas y los modos de existencia de las universidades convencionales de nuestro continente, lo que demanda una real democratización de la educación superior, asunto poco probable en un país que, como Colombia, avanza de modo frenético en su ruta de recortar, por la vía del modelo económico preponderante, los derechos fundamentales de la etnicidad.

¹⁶ Fedesarrollo, *La Educación Básica y Media en Colombia: retos de equidad y calidad*, Informe Final, Bogotá, 2014. Recuperado en <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/La-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>.

¹⁷ Daniel Mato, “Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Buenos Aires, Eduntref, 2015, pp. 19-46.

Referencias

- BODNAR, Yolanda, "Etnoeducación y diversidad cultural", en: *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá: Corprodic, 1993, pp. 23-44.
- CASTILLO, Elizabeth, "La Etnoeducación Universitaria en Colombia", *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, n° 24, Crefal, 2009, pp. 38-44.
- CASTILLO, Elizabeth & José Antonio Caicedo, *La educación intercultural bilingüe. El caso Colombiano*, Colección Libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE 22, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.
- CASTILLO, Elizabeth; Ernesto Hernández & Alejandro Rojas, "Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana", *Revista Colombiana de Educación*, n° 48, enero-junio, 2005, pp. 38-54.
- FEDESARROLLO, *La Educación Básica y Media en Colombia: retos de equidad y calidad*, Informe Final, Bogotá, 2014. Recuperado en <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/La-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>.
- MATEOS, Selene, *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito, Abya-Yala, 2013.
- MATO, Daniel, "Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Buenos Aires: Eduntref, 2015, pp. 19-46.
- MUÑOZ, Héctor, "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?", en: *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de México, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe Unidad Oaxaca, disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf>. Recuperado en agosto de 2011.
- TUBINO, Fidel, "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva", en: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Lima, 2002, pp. 51-76.

Notas

- i Con la categoría de *universidades convencionales* aludimos a las instituciones de educación superior (IES) reconocidas y avaladas formalmente por el sistema oficial colombiano. En este análisis no incluimos la experiencia de las universidades interculturales indígenas existentes en Colombia.
- ii Hacemos un uso denotativo de la noción *étnicos*, acudiendo al reconocimiento jurídico que en tal sentido se otorga en Colombia a los miembros de culturas y poblaciones indígenas, de comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y rom.
- iii Según Fedesarrollo (2013:15), estos grupos "presentan tasas de analfabetismo muy altas en relación con las del resto de la población. Así, mientras la población no étnica mayor de 15 años registraba en 2005 una tasa de 7,4 por ciento, para la población afrocolombiana era de 11,2 por ciento y para la indígena de 28,6 por ciento" (Dane, 2009).

Los procesos de formación y actualización de docentes en Etnoeducación Afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico

Félix Suárez Reyes

En Colombia se propició, a partir de la nueva Constitución de 1991, la apertura de nuevos horizontes educativos, especialmente desde una perspectiva de construcción de reconocimiento e inclusión social, política y económica de aquellas poblaciones que, como las de origen afro o indígena, se encontraban totalmente marginadas del escenario nacional. La Universidad del Pacífico, creada en 1988, ha desempeñado el histórico papel de potenciar una forma de asumir las realidades afrocolombianas desde una visión etnoeducativa.

Es así como se consolida una idea, largamente considerada por el movimiento social afrocolombiano, de iniciar en la educación un amplio proceso de autorreconocimiento y fortalecimiento de la identidad afro, después de años de exclusión y ostracismo en un país que, apenas iniciada la década de 1990, había aceptado su realidad multicultural y pluriétnica. Los primeros pasos en este sentido se dieron con la formación de un equipo de trabajo, integrado por docentes de la UNPA de vasta experiencia educativa, que se dio a la tarea de fundar el Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA),¹ bajo el amparo del artículo transitorio 55 de la Constitución Nacional de 1991, que promulgó dos años más tarde la Ley 70 de 1993, la cual, en su Estatuto de Comunidades Negras, establece:

El estado velará para que en el Sistema Nacional Educativo se conozca y difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y

¹ Es necesario tener en cuenta estas siglas para la comprensión de todo el texto, dado que muchas de estas palabras se repiten y algunas otras son muy largas, lo que podría hacer más extenso el texto de los límites propuestos. DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística); Gagem (los grupos de apoyo a la gestión educativa municipal); Etnafro (Etnoeducación Afrocolombiana); DBA Distrito de Aguablanca; CEA (Cátedra de Estudios Afrocolombianos); CEPA (Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados); Cepac (Centro de Estudios Pastoral Afrocolombiana); PEI (Proyecto Educativo Institucional); PEA (Proyecto Educativo Afrocolombiano); PEC (Proyecto Educativo Comunitario); PECA (Proyecto Educativo Comunitario Afrocolombiano); PP (Proyecto Pedagógico); PPA (Proyecto Pedagógico Afrocolombiano); PESA (Proyecto Pedagógico Etnoeducativo Significativo Afrocolombiano); UNPA (Universidad del Pacífico); MEN (Ministerio de Educación Nacional); PPEA (Proyecto Pedagógico Etnoeducativo Afrocolombiano); IE (Institución Educativa); IES (Institución de Educación Superior).

a la cultura de Colombia, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las necesidades y culturas de esas sociedades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes. (Ley 70 de 1993).

Por lo tanto, todos los establecimientos educativos estatales deben incluir en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como parte del desarrollo de la Etnoeducación, cátedra obligatoria en los centros educativos destinada a la formación pedagógica e investigativa, orientada a responder a los retos de la diversidad étnica en Colombia. El CEPA tiene como misión general la construcción y el desarrollo de líneas, programas de formación y proyectos de investigación pedagógica, cuyos resultados deberán incorporarse al desarrollo curricular a fin de difundirse y aplicarse a la solución de problemas educativos locales, regionales y nacionales, constituyéndose en un espacio encargado de planificar, dirigir y guiar todo el quehacer pedagógico de la UNPA, a la vez que establecer los vínculos necesarios con los directivos educativos de la región para realizar las labores de extensión de la universidad a la comunidad, que se concentró con el amplio ejercicio desarrollado por el CEPA, el Programa de Sociología y la Etnafro (Coordinación del Área de Etnoeducación Afrocolombiana), en coordinación con la Comisión Pedagógica Nacional del Ministerio de Educación Nacional. Le corresponde, entonces, proceder a aplicar y ejecutar los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, previamente establecidos por la Comisión Pedagógica Nacional del Ministerio de Educación.

Más de 3000 docentes han sido capacitados, pero las tensiones y las dificultades forman parte de las actividades diarias. Hasta el momento no se han podido establecer Licenciaturas en Etnoeducación, ni tampoco formación posgradual, mientras que otro de los principales desafíos está en la creación de una Facultad de Educación con énfasis en etnoeducación e interculturalidad. Estos son temas aún pendientes para dejar, por último, sentadas las bases de Redavalle, un Portal Web Etnoeducativo, y la publicación de más de 8 textos y 12 módulos de trabajo para cada proceso etnoformativo.²

² Aquí no se incluyen las participaciones de Félix Suárez Reyes, como representante de la UNPA en el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior en América Latina, patrocinado por Unesco-Iesalc (2007-2012), dado que esos resultados ya están reportados, y tampoco aquellos productos del Seminario Internacional de Educación Superior Intercultural, desarrollado en México con la Universidad Autónoma Intercultural México (2012-2013), ni comprende las actividades desarrolladas en Roraima, Brasil. (2012-2013).

Referentes

La Región Pacífico es una franja del litoral conformada por 32 municipios³ de los departamentos de Nariño, Cauca, Valle y Chocó. Tiene una extensión de 75.000 km², que representa el 6,2 % del territorio nacional. El 80 % de la región está cubierta de bosques pluviales húmedos y de los 5,4 millones de hectáreas de bosques, el 47 % aún no ha sido intervenido. Se calcula que el litoral produce más del 58 % de la madera aserrada que se consume en el país. La deforestación asciende a un promedio de 154.000 hs/año⁴ y la pérdida de la capa vegetal en las zonas destinadas a la agricultura y a la minería ha influido en la disminución del volumen de las aguas, en la contaminación del cauce de los ríos, en la inestabilidad y degradación de los suelos y en la consecuente disminución de las especies vivas. La población total de la Región Pacífico se estima en 817.000⁵ personas, lo que constituye el 2,5 % del total de la población de Colombia. El 73,5 % se encuentra en centros urbanos, principalmente en Buenaventura (30 %) y Tumaco (14 %). La tasa de crecimiento se ha estimado en el 2 % (siendo negativa en algunos municipios), frente al 1,8 % de la tasa nacional. La población rural se ubica en asentamientos dispersos, cada vez de menor tamaño, debido a la alta movilidad, especialmente hacia Buenaventura, Tumaco, Quibdó y algunas capitales fuera de la región. La población de la Región Pacífico está conformada por tres grupos étnicos: negros (90 %), blancos (6 %) e indígenas (4 %).⁶

El currículo, la metodología y los materiales que se utilizan en escuelas y colegios de la región son inadecuados, el nivel académico de los docentes es bajo, la planta física está deteriorada debido a las serias limitaciones de mantenimiento y la dotación es precaria además de obsoleta.

La década de 1990 estuvo signada en el país por la búsqueda de soluciones a la crisis enfrentada en lo político, económico y social; el empuje de la sociedad civil lleva a la construcción de una nueva constitución política que por primera vez declara la vocación pluriétnica y multicultural de la nación colombiana. La Constitución de 1991 introduce el artículo

³ DNP-UDS, 1992, Plan Pacífico. Santafé de Bogotá.

⁴ En el momento de la expedición de la Ley 2a de 1959, la reserva forestal del Pacífico - Urabá contaba con una extensión de 9.806.250 hectáreas; 22 años después, en 1981, la cobertura del bosque se había reducido a solo 6.409.800 hectáreas, con una pérdida promedio anual del 1,6 % (154.000 hectáreas/año) aunque en algunas zonas la destrucción es mayor. De mantenerse constante este ritmo promedio de destrucción, la pérdida total del bosque natural se alcanzaría en el año 2020.

⁵ DANE 2005, proyecciones municipales de población.

⁶ Otros estudios consideran al grupo de mestizos, que en la zona ocupan el 5 % de la población, el cual es muy inferior al promedio de Colombia, estimado en 80 %.

transitorio 55, que luego deviene en la Ley 70 de 1993, donde los constituyentes dejan planteadas estrategias de una reparación que instaurará nuevos conceptos en la educación, otras miradas que de alguna forma fraccionarían el tradicionalismo que la escuela desde su origen había implantado en la colectividad, imponiendo su discurso hegemónico sobre lo étnico. Max Weber⁷ plantea al respecto que resulta demasiado ventajoso hacer gala de la fuerza de las propias opiniones allí donde quienes escuchan, que tal vez piensan distinto, están sujetos al silencio.

En este contexto, surgen una serie de decretos reglamentarios y acciones que vienen a perfilar toda una secuencia de orientaciones a los desarrollos curriculares, y se preparan nuevos escenarios de aprendizaje y creatividad, entre estos, la Universidad del Pacífico, creada por la Ley 65 de 1988, de orden estatal, de carácter público y nivel nacional. Se cree advertir que, con lo anteriormente expresado, se trata de eliminar del currículo esas prácticas perversas de alienación de la historia de los sujetos en su misma alteridad, ya intuida por Zapata Olivella⁸ cuando nos enseña que la historia narrada desde una postura de juez ciego, olvidado del carácter racial, resulta productiva solo para aquellos que durante el siglo XVI afirmaron que este continente estaba habitado por bárbaros antropófagos, para aquellos que en el siglo XVII y XVIII preconizaron que el negro y el indio carecían del natural entendimiento.⁹ Por lo anterior, es viable entender la necesidad de la inclusión de la cosmogonía y de las prácticas culturales de las sociedades que habitan en el Pacífico, conformándose así el sistema educativo Suroccidental Colombiano, donde los principios básicos de la Etnoeducación: diversidad lingüística, autonomía, interculturalidad y participación comunitaria reflejan la importancia de los temas, problemas y actividades pedagógicas pertinentes y apropiadas para las comunidades negras del suroccidente colombiano que se deben desarrollar no solo en Ciencias Sociales sino en todas las áreas fundamentales y obligatorias establecidas por la ley 115 de 1994.

Así, la obligatoriedad en la formación de etnoeducadores, especialmente afrocolombianos, constituye un paso significativo para la formación de formadores y la actualización de los ya formados en te-

⁷ Max Weber, *El político y el científico*, México DF: Ediciones Coyoacán, 1994.

⁸ Olivella Manuel Zapata, *Las claves mágicas de América*, 1ª ed., Bogotá: Plaza y Janes, 1989.

⁹ Este planteamiento racista, cargado de acciones segregacionistas y clasistas, sigue las corrientes de pensamiento que preconizan lo desalmado que son los afros e indígenas y confieren un carácter de inanimados para ambos, convirtiéndolos en seres inferiores, incapaces de raciocinio humano y, por lo tanto, niega la posibilidad de escolarizarlos. Cuando se inicia tímidamente el proceso de escolarización, a partir del siglo XIX, se concede la supremacía al grupo blanco o mestizo, en todos los procesos socioeconómicos y culturales de cada etnia.

mas y problemas étnicos cognitivos, nunca antes abordados desde la pedagogía colombiana. Así lo plantea Mariano Fernández (2001:51); la escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero en todo caso iguales, con una única cultura común, comprendidos en esta los valores, las pautas de conducta.¹⁰

Descripción de la experiencia

Desde aquí se presenta la génesis, el desarrollo y los avances de los procesos de formación de los docentes etnoeducadores afros en el suroccidente colombiano desde la UNPA con el CEPA y el apoyo constante del Programa de Sociología. Es así como, específicamente desde el Área de Etnafro (2002), en concordancia con la misión, la visión y los propósitos de la misma Universidad, se trabajó desde la Comisión Pedagógica Nacional del Ministerio de Educación de Colombia, que participa activamente en la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Se participó igualmente en la Socialización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, convenio que se realizó con la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. Luego, la ejecución constante del Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana, avalado por la Secretaría de Educación Departamental, que tenía inicialmente cinco créditos, del 2002 al 2004, y después se ofreció por siete créditos, aprobados también por la Secretaría de Educación Municipal de Buenaventura. Además, para docentes universitarios, se tuvieron ocho cohortes del Diplomado para la Docencia Universitaria, seis de Redacción Científica y tres en Etnoeducación para la Docencia Universitaria.

De igual forma, se efectuaron los diferentes Diplomados en Etnoeducación Afrocolombiana para docentes del concurso, cuyo propósito era ingresar a la Carrera Docente, y el de Etnoeducación, Paz, Derechos Étnicos y Democracia, abierto a toda la comunidad y con énfasis en los líderes en convenio con el Centro Pastoral Afrocolombiano y Comunitario. Esto se llevó a cabo en diferentes sedes rurales y urbanas, además de centros educativos nocturnos, sabatinos y dominicales, proyectados con los objetivos específicos de formación inicial para preparar a los docentes del suroccidente colombiano para la prueba del Concurso de Docentes Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales, desarrollado entre los años 2004 y 2006. El objetivo era ayudar a los docentes para la

¹⁰ Aquí es importante acotar que lo que está en juego es evidenciar que la forma como la escuela ha venido enseñando la historia no ayuda a entender la realidad de las personas ni a construir identidad colectiva.

elaboración de sus Proyectos Pedagógicos Etnoeducativos, una vez que hubieren avanzado en la prueba básica (2005-2008), además del apoyo a las comunidades negras en el desarrollo de sus proyectos de vida. De igual modo, en 2009 se adelantó en el Departamento del Cauca, región del Patía, un Diplomado en Etnoeducación y Etnoemprendimiento, con la Unión Temporal de Agrupaciones Afrocolombianas del Patía (UTAP). Y, por último, se desarrolló el Proyecto Educativo Intercultural para la ciudad de Cali, en el Valle del Cauca, en convenio tripartito.

En Colombia, la política pública de etnoeducación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) se comprende como parte importante de la política de Estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo. A esto se podría añadir que estas políticas educativas han sido comprendidas como la manera de tramitar, por la vía educativa, el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país. Sin embargo, es necesario precisar que el derecho de los grupos étnicos a construir sus proyectos educativos, según sus aspiraciones y necesidades, es solo una manera de encarar el problema. Si no se afecta a la sociedad en su conjunto, hacer de la multiculturalidad un valor compartido seguirá siendo una tarea pendiente y dependiente del empuje que le impriman desde cada contexto las corrientes pedagógicas, cuyas epigénesis tengan que ver con la Etnafro y la CEA.

Seminarios-talleres de socialización y sensibilización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La CEA nos invitó a transformar la forma de comprender los derechos etnoeducativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente. De modo tal que la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos, incluyendo los minoritarios. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la Etnafro y la CEA, en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación y, por qué no, de la transformación también de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano, incluyendo la diáspora africana.

La Cátedra surgió en un particular momento histórico en el que en el país se buscaban los mecanismos más apropiados para darles concreción a los principios constitucionales relacionados con la multiculturalidad; tanto estos principios constitucionales como los mecanismos para hacerlos efectivos siguen siendo un reto y un compromiso del sistema educativo y aparecen como la piedra angular sobre la cual se sustenta la formación de docentes y directivos, aclarando que ella es para todos los colombia-

nos, sin distingo. La CEA informa y hace comprender la participación de la diáspora africana en la construcción del Estado nación. Por ello, es importante y trascendental conocerla y aplicarla como guía para los docentes de las diferentes áreas del conocimiento que encamine su labor pedagógica hacia la diversidad nacional desde la afrocolombianidad.¹¹

Los talleres de socialización de la CEA se desarrollaron en ocho municipios del departamento del Valle del Cauca, seleccionados con el criterio básico de ser localidades con una concentración de población afrocolombiana significativa, por un lado y, por el otro, de que fueran cabeceras que permitieran agrupar docentes de municipios aledaños. Los municipios escogidos fueron: Buenaventura, Cali, Palmira, Yumbo, Jamundí, Robles, Pradera y Puerto Tejada. Para estimular la inquietud de transformación de los diseños curriculares y más aun de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con la metodología adoptada se garantizarán niveles plenos de participación en una selección de horizontalidad entre los asistentes y los tallistas con criterios metodológicos.¹²

Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana (2002-2007)

Este es el segundo proceso etnoformativo desarrollado por la UNPA que conduce a certificaciones valederas para el ascenso en el Escalafón Docente 2277 de 1979, tanto para directivos como para profesores de aula que estén nombrados en versiones de 5 y luego 7 créditos.¹³

Las posibilidades de construir una sociedad en la que la equidad social, el bienestar de los diversos colectivos y comunidades, así como la participación sean los ejes referenciales de la relación entre las comunidades con sus expresiones organizativas y el Estado con sus instituciones, están determinadas por la capacidad de contar con personas

¹¹ Dada la importancia de la CEA para el desarrollo de la Etnafró y del inicio al conocimiento de los aportes socioeconómicos, artísticos, culturales y científicos, además de políticos, de los afros en Colombia, se vio la necesidad de presentarla de manera sintética en este escrito, además de que en la presentación en el Coloquio-Taller llamó la atención de los participantes; sin embargo, no se pudo incluir para cumplir, con los requerimientos editoriales.

¹² Como interdisciplinariedad, horizontalidad, criticidad, propositividad, paso al esbozo de propuestas en la óptica de la implementación de la CEA. Con cuatro momentos: diagnóstico de percepciones iniciales; identificación de inquietudes y socialización del contenido del documento de lineamientos; planteamiento de propuestas, y evaluación y compromisos.

¹³ La promoción del programa se hizo a través de los medios masivos de comunicación locales y regionales y, en especial, por el contacto directo con las instancias gubernamentales como alcaldías y gobernaciones y con ONG. A pesar de lo anterior, en algunos casos, los mismos docentes han autofinanciado su formación. Los Gagem hacen presentaciones en los diferentes escenarios. Dado lo anterior, la UNPA, a través del CEPA y el Área de Etnoeducación, conjuntamente con la Gobernación del Departamento del Valle del Cauca y, más concretamente, con la Secretaría de Educación, fueron responsabilizados del desarrollo de este programa.

formadas tanto en el ámbito profesional como humano; se trata de la formación de hombres y mujeres íntegros, respetuosos del otro, capaces de valorar positivamente las diferencias. Y es ahí donde la Etnafro y la CEA juegan un rol determinante, en tanto propenden avanzar en el reconocimiento del otro en todas sus proporciones, al tiempo que buscan contribuir a la valoración de los aportes de cada comunidad y grupo, fundamentalmente en la construcción de la nación.

El Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana se constituye en una de las herramientas esenciales para incidir sobre hombres y mujeres profesionales de la educación que tienen a su cargo la formación de los niños que serán los protagonistas del mañana, de manera que los docentes no solo incorporan una serie de elementos novedosos en los diferentes temas relacionados con las comunidades afrodescendientes, sino que, además, han atravesado por un proceso de confrontarse a sí mismos en sus actitudes y perspectivas, en tanto desaprenden toda una serie de datos e información que desde la lógica homogeneizadora les fue impuesta.

Diplomado en Etnoeducación Afrocolombiana (2003-2008)

Este es el tercer proceso formativo del área de Etnoeducación; aparece como respuesta al decreto 140 de 23 de enero de 2006: “Por el cual se modifica parcialmente el decreto 3323 de 2005 y reglamenta el proceso de selección mediante concurso especial para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente”. Se convirtió en una opción importante para la formación de los educadores, especialmente *ad portas* de empezar el concurso de Docentes Etnoeducadores. En consecuencia, la universidad toma tres módulos del programa de formación (Historia, Didáctica de la Etnoeducación y Legislación Afrocolombiana) e introduce dos nuevos necesarios: Modelos Pedagógicos y Elaboración de Proyectos Etnoeducativos. En Buenaventura, estos programas se desarrollaron con más de 1000 docentes y aspirantes a las vacantes que existían en la planta de cargos municipales, mientras que en el Departamento del Valle se efectuó con 150 docentes en las sedes de Cali y Guacarí.

Estos contenidos fueron la hoja de ruta para la construcción y concreción del Diplomado y elemento fundamental para guiar adecuadamente a los docentes en su preparación para la Prueba Etnoeducativa, que fue clasificatoria.¹⁴

¹⁴ Además, sirvió para la realización completa de simulacros y ensayos propios de la entrevista que incluyó la presentación de los PPE, PECA y PPEA con los que los docentes aspiraban a ingresar a la carrera docente, según Decreto 1278.

Cuadro 1. Contenido para la Evaluación de la Prueba Etnoeducativa del Concurso de Docentes Afrodescendientes.

No	Componentes	Contenido
1	Historia	La historia afrocolombiana y raizal, además de las relaciones inter e intraétnicas y la naturaleza en la que ellas aparecen comprendiendo pasado presente y futuro afrodiaspórico.
2	Cultura	Se divide en tres: Producción materia: muestra el aprovechamiento del entorno y producción física en contextos afros. Socialización: Mide las relaciones, formas y normas de comportamiento inter e intraétnicamente. Revisa los temas axiológicos y la participación política colombiana. Símbolos: Revisa la visión de mundo que tiene el pueblo afrocolombiano; es la interpretación propia desde el pensamiento y la filosofía afrodiaspóricos, tal como sus expresiones espirituales, creencias, mitos, artes y música.
3	Legislación Étnica	Revisa el conocimiento de derechos desde el convenio 169 de la OIT, la ley 21 de 1991 y la ley 70 de 1993, con sus decretos reglamentarios.
4	Territorio	Análisis propio del espacio geográfico mostrando la perspectiva integral y la cosmogonía afrodiaspórica de la propiedad colectiva con su sacralidad.
5	Organización Social	Son las formas organizativas propias que regulan las relaciones intra e interétnicas para el etnodesarrollo cotidiano, siempre ligado al orden étnico territorial con el estado.

Diplomado en Etnoeducación para la Docencia Universitaria (2007-2010)

En el marco de la política de inclusión en educación de los grupos étnicos, y siguiendo directrices ministeriales colombianas, la UNPA avanza en el desarrollo de la interculturalidad, la diversidad y la etnoeducación como procesos trascendentales sin los que no se pueden poner en práctica la pluriétnicidad y la multiculturalidad nacional.

Las diferentes comunidades nacionales coinciden en que promover la inclusión en la educación, como una práctica en la Universidad del Pacífico, servirá para derribar lenta y paulatinamente los procesos pedagógicos monoculturales que han prevalecido en las instituciones educativas colombianas.

En este diplomado lo étnico, cultural, científico, tradicional e identitario de las comunidades negras y de los pueblos afrocolombianos estarán de relieve para ser inmersos en la formación profesoral de los docentes de la UNPA y de la Región Pacífico, en general, aunque aún no estén ejerciendo en el nivel superior, aspecto sumamente impor-

tante y que aún está pendiente de ser instaurado. En este sentido, cabe señalar que el conocimiento disciplinar es apenas un pretexto para lograr propósitos más importantes en la formación de la personalidad de los estudiantes, en su crecimiento personal. Esta aspiración constituye una difícil tarea, debido a que los docentes, por regla general, dedican demasiado tiempo a la transmisión de información, basados en modelos tradicionales que aportan muy poco a la formación desde una escasa atención personalizada de los estudiantes y, peor aún, ignoran los aspectos étnicos-culturales.¹⁵ Se sustenta esto en los resultados más recientes de las investigaciones en el campo de la Educación y la Pedagogía Contextual y en los desarrollos alcanzados por la Etnoeducación como una corriente pedagógica, según Daniel Garcés Aragón (2005:26) con elementos centrales de las versiones mejoradas del Diplomado en Docencia Universitaria, que ha tenido varias versiones anteriores sin la intervención del área de Etnafro.

También la docencia es una profesión, por lo que requiere, para su ejercicio eficaz, de una concepción científica del fenómeno educativo en contextos propiamente étnicos y culturales pertinentes e incluyentes, sin negar la diversidad y la interculturalidad. La capacitación didáctica y pedagógica de los docentes solo se obtiene mediante un proceso altamente especializado e inmerso en lo cultural y contextual. El campo de la educación es objeto de estudio de un sistema de ciencias, en cuyo centro se encuentra la Pedagogía (y su rama, la Didáctica), además de la Psicología, la Antropología, la Etnología y la Sociología, entre otras.¹⁶

Diplomado en Etnoeducación: Emprendimiento y Empresarismo Afropatiano (2008)

Este diplomado hizo parte del Proyecto “La Sementera”, práctica ancestral de producción para consolidar la soberanía alimentaria, la participación comunitaria, la identidad cultural y la convivencia pacífica del Plan de Vida Afropatiano. Se desarrolló en convenio establecido entre la Universidad del Pacífico, a través del CEPA, coordinador por el área de Etnoeducación, y la UTAP (Unión Temporal de Asociaciones Afropatiana). El objetivo general fue empoderar a la población afro-

¹⁵ En este proceso formativo se tuvo una especificidad clave: en él se convirtió el Diplomado en Docencia Universitaria general; es decir, sin lo étnico-cultural y contextual de los estudiantes y docentes del Pacífico colombiano para ser tenidos en relieve al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la educación superior al interior de la UNPA, lo cual obliga a revisar las prácticas educativas de la cultura para hacer germinar mejores procesos pedagógicos.

¹⁶ Y en los que se deben incluir los contextos, con sus prácticas, además de los sujetos que enseñan -aprenden y se comprenden desde las diferencias cognitivas.

patiana, a través del fortalecimiento de su identidad étnica, histórica y cultural mediante procesos educativos que alimenten la mentalidad emprendedora, en un ambiente de desarrollo sostenible y sustentable biodiversamente.

Durante este proceso se evidenciaron logros importantes —que tienen que ver con el reconocimiento de las características del etnoempresedor—, emprendimiento de proyectos de cultura democrática y competencia ciudadana para la educación formal y no formal, en beneficio de la comunidad educativa universitaria y desde el proyecto La Sementera; fortalecimiento identitario, individual y colectivo de las competencias personales de Etnoemprendimiento y Etnoempresarismo, a través de diversas reflexiones que permiten adicionar valor y mejorar el desarrollo humano en un contexto étnico, local, regional y global. Se fortalecieron bases integrales de la formación en competencias ciudadanas que estructuran y garanticen la consolidación de un proyecto etnoempresedor; empoderamiento de la condición humana afrodescendiente y territorial; sensibilización de la práctica de principios y valores éticos universales; la apropiación de los deberes, conocimiento y ejercicio de los derechos, para otorgar la relevancia correspondiente a los derechos étnicos, sin detrimento de los demás, así como el fortalecimiento en la formulación del proyecto de vida, cohesionado con los planes de manejo y el diseño de las etnoempresas, el examen de las fortalezas, oportunidades, debilidades, valoración sociocultural, productiva y competitiva de los grupos humanos de la región patiana con relación a todo tipo de contexto, incluyendo el global y el reconocimiento de las formas asociativas culturales exitosas de acuerdo con los antecedentes sociales.

Proyecto Educativo Intercultural para la ciudad de Cali (2009-2010)

En las comunas señaladas de Cali, se evidencia la ruptura del tejido social de la comunidad a través de la incertidumbre, el miedo, la violencia, el hambre y la miseria, frutos del desempleo y otros factores sociales que han generado consecuencias negativas en su desarrollo cotidiano. Se realizó mediante contrato interadministrativo: UNPA-Programa de Sociología, Alcaldía de Cali y Secretaría de Educación de Cali con los objetivos de: a) levantar una Línea de Base institucional con actividades en Etnafro en la ciudad de Cali; b) sistematizar las experiencias significativas en las instituciones educativas de las comunas 7, 13, 14, 15, 16, 21 y el Corregimiento el Hormiguero; c) realizar un Diplomado de Etnafro para 120 docentes y directivos etnoeducadores en las ya señaladas instituciones oficiales. La revisión de los trabajos sobre experien-

cias significativas adelantadas en las 23 Instituciones Educativas que en Cali cuentan con docentes etnoeducadores muestra un panorama no tan lejano de lo antes mencionado.¹⁷

Percepciones y opiniones

En esta parte, se analizará cómo se ven y se sienten los participantes de los procesos de formación en Etnafro y CEA desde el CEPA. Además se adjuntarán versiones propias de los participantes en los procesos de formación y actualización. Dada la gran variedad de cohortes, modalidades, programas y diplomados en CEA y Etnafro, se tomarán solo escasas opiniones: una por cada segmento de participación a partir de una pregunta bacteria: ¿De qué y para qué le ha servido y le sirve la CEA y Etnafro?

Se puede afirmar que la mayoría de los docentes se autoidentifican como afrodescendientes, en su mayoría mujeres afrocolombianas, lo que implica un buen punto de partida para el proceso de implementación de la Etnafro, ya que se estaría hablando de una educación propia y pertinente orientada por personas de su propia etnia y de su propio territorio. Es de resaltar que la mujer afrocolombiana históricamente se ha constituido como un baluarte en los procesos sociales y comunitarios. Tomemos la opinión:

Aprender para enseñar y enseñar para reconocerse como etnoeducador en un municipio afro significó reformarme y actualizarme en temas y problemas pedagógicos que nunca había considerado importantes antes del Concurso para acceder al cargo de docente del 1278. Me tocó casi que empezar de cero haciendo

¹⁷ Se trata de nueve instituciones educativas que hacen un esfuerzo por construir, desde los referentes prácticos, una propuesta de abordaje a la problemática etnoeducativa. También los registros fotográficos evidencian un deseo por construir historia y comprensión del concepto de etnoeducación. De esta forma, los actores escolares se sumergen y muestran situaciones que posibilitan la interpretación de la realidad diversa de las aulas escolares en la ciudad de Cali. Asimismo, una institución se lanza a la titánica tarea de realizar videos educativos que dejan traslucir un lenguaje visual y sonoro para aportar a la interculturalidad del país. Con todo, las propuestas aquí mostradas van a ser miradas en su conjunto con los mismos criterios diseñados por el equipo académico de este proyecto. Es por eso que se parte de mostrar, en cada proyecto específico, elementos que aportan para su tipificación como experiencia significativa. Debe resaltarse que los resultados consignados en este trabajo, si bien es cierto que son el resultado de una búsqueda específica en el interior de las Instituciones Educativas, no se dieron en el vacío sino que forman parte de un proyecto más amplio denominado “Proyecto Educativo Intercultural para la Ciudad de Cali,” en el que se construyó una línea de base etnoeducativa y se adelantó un diplomado sobre Etnafro de 120 horas, distribuidas en 80 intraaula y 40 de talleres pedagógicos, actividades que permitieron penetrar en ese mundo de las experiencias significativas que ahora nos ocupa. Hacer evidentes los aportes a la Etnoeducación desde las experiencias significativas seleccionadas en el Proyecto Intercultural para la ciudad de Cali.

el Diplomado y avanzar más con el Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana y Cátedra de Estudios Afro, yo no sabía ni entendía nada de etnoeducación y me tocó meterme duro con eso para introducirlo en mi área de humanidades: inglés-español y lo más difícil fue elaborar el proyecto pedagógico etnoeducativo. Carlos López, 2006. Palmira, Valle del Cauca. Colombia.

Desafortunadamente, la mayoría vincula la etnoeducación solamente a asignaturas como Sociales y Humanidades, lo que significa que no hay una concepción holística de la Etnafro y de la CEA. Esto se reafirma dado que la mayoría de las actividades que se realizan respecto de la Etnoeducación están relacionadas con conferencias, seminarios y eventos culturales, mas no con asignaturas propiamente dichas, lo que resalta la necesidad de intervenir los PEI integrando contenidos y asignaturas e inclusive diseñando un área sobre temas etnoeducativos, presentando un proyecto, al menos, si bien la ejecución de estos es muy reducida. Se hace un llamado a valorar positivamente esa gran motivación que tienen los etnoeducadores y se enfatiza que, desde las directivas administrativas, se deben brindar los tiempos, la infraestructura y el presupuesto necesarios para que los docentes implementen sus proyectos. Por último, el trabajo casi estoico de los docentes en Colombia requiere de mayor atención. Por ejemplo, en cuanto a la actualización de sus conocimientos y el aprovisionamiento de materiales didácticos para la ejecución de su labor. Para el caso de la Etnafro, es urgente la consecución de módulos, textos y cartografía, entre otros.

Los estudiantes perciben la Etnafro como altamente positiva, pero la mayoría no se asume como afrocolombiano; les parece fascinante conocer sobre los temas y problemas sociohistóricos y culturales de la diáspora africana, especialmente con la llegada de Barack Obama a la presidencia de Estados Unidos de América; el reconocimiento universal de Mandela, Luther King, Malcon X, además de los artistas y deportistas campeones nacionales y olímpicos. Igual ha sucedido en Colombia, en las regiones del interior del país, con los movimientos afrojuveniles y la música urbana. Desde aquí, se resalta la función de los etnoeducadores, ya que los estudiantes han trasladado estas temáticas a sus espacios de vivienda, comunitarios y, lo más significativo, a sus organizaciones estudiantiles y juveniles. Revisemos la siguiente opinión:

A mí, no me gustaba hablar de mí misma, porque mis compañeros/as se burlaban de los negros y me lo hacían ver todo como malo y ahora que ya estoy en bachillerato, con la info sobre mi raza negra me siento orgullosa. No solo por la música y la danza

afro sino por los aportes a la historia colombiana y universal que hemos hecho desde hace mucho tiempo. Ya me siento mejor y más tranquila frente al tema gracias a la Etnoeducación Afrocolombiana y a la Cátedra. Diana Perea, Estudiante del Colmanut, 2008. Buenaventura. Valle del Cauca. Colombia.

Los directivos docentes son, en su mayoría, hombres y se consideran mestizos. En esta población de directivos docentes se observa que la necesidad expresada de compartir más las experiencias etnoeducativas entre diversas instituciones educativas muestra la mirada globalizante que debe tener el proceso etnoeducativo y que se deben hacer esfuerzos para fomentar ese compartir. Leamos la próxima opinión:

A pesar de que en este colegio hay poquitos negros. Para mi trabajo es un mandato. La Cátedra Afro se debe desarrollar en cualquier escuela y/o colegio más aún para mí que soy directivo. El decreto 1122 de 1998 es claro en eso y por eso introdujimos la Cátedra Afro como materia en el área de sociales, con dos docentes dedicados a ella. Yo no he hecho cursos por el tiempo ni nada; pero, para cumplir con lo constitucional y lo pedagógico he leído por mi parte muchos libros y revisando lo que hacen los colegas de la materia, voy entendiendo la diversidad y multiculturalidad colombiana con la presencia de los negros en la sociedad caucana. N.N., 2008, Rector del Bordo, Cauca, Colombia.

Para cerrar, tenemos la siguiente opinión:

Es la guía para impulsar el reconocimiento de los negros/as de Colombia y la manera como desde hace dos o tres décadas nos metemos a la escuela y con norma en mano no las tomamos y hacemos parte del currículo y de todos los temas del conocimiento. Por eso valoro positivamente la Constitución del 91 y la UNPA NO HA FALLADO EN ESO trabaja duro y avanza acá en el suroccidente del país. José F. Riascos Benavides, ex rector y director del Programa de Sociología, 2010.

Logros, problemas y desafíos

El desarrollo de las asesorías *in situ* tuvo como objetivo principal apoyar a los docentes participantes en los programas y diplomados en la formulación del plan estratégico de aplicación de la Etnafro y la CEA en las instituciones visitadas, así como sensibilizar a los docentes-directivos no participantes acerca de la importancia de la etnoeducación para la construcción de un país que valore la diversidad y sea más tolerante.

Dentro de los objetivos específicos se plantearon los siguientes: caracterizar étnicamente las instituciones educativas, constituir y poner en funcionamiento la Red de Etnoeducadores del Valle del Cauca, elaborar y aplicar estrategias de mejoramiento de los PEIA y precisar las estrategias fundamentales de aplicación de la Etnafro y CEA en cada institución del suroccidente. De estas asesorías se desprenden los PPSA.

La Redavalle es una red de docentes e instituciones, así como de investigadores y experiencias de implementación de la CEA y de Etnafro del Valle del Cauca que busca articular a quienes contribuyen al conocimiento etnopedagógico, además de propiciar el intercambio de ideas; la conformación de grupos de investigación; la discusión de temas de interés común; la realización de eventos comunitarios, académicos y científicos, así como la divulgación de resultados, entre otras acciones. Este esfuerzo también permite crear dinámicas de trabajo colectivo entre las organizaciones gremiales de los docentes etnoeducadores, la Mesa de Concertación para la construcción de la política pública afrocolombiana y las instancias de gobierno municipal, departamental, regional y nacional.

Se logró avanzar en la discusión y unificación de criterios y conceptos básicos sobre los temas de Etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Historia, Cultura, Investigación, Legislación y Oralitura Afrocolombiana, Proyectos Pedagógicos Etnoeducativos, Proyectos Pedagógicos Afrocolombianos. De igual manera, se valora de manera muy positiva la gran motivación para acceder a la capacitación y los esfuerzos que en sus IE realizan los docentes egresados.

Por último, se puede decir que hay una necesidad sentida para acceder a formaciones de Postgrado: Especializaciones, Maestrías y Doctorados en estas temáticas. Es indispensable el apoyo de la Administración municipal, distrital, departamental para que los docentes y directivos obtengan conocimientos más profundos sobre Etnafro y CEA, además de los procesos propios de su implementación, de tal manera que en un futuro no muy lejano la interculturalidad y la multiculturalidad se transformen de discurso a realidad, una que posibilite el mejoramiento de las condiciones de vida de estas comunidades excluidas y discriminadas desde el trabajo intraaula y curricular.

Ideas Para Seguir Pensando

Se sugiere continuar avanzando con la intervención en los PEI para que estos posean directrices precisas en la implementación de la CEA y de la Etnafro. Es indispensable incentivar y apoyar los procesos de investigación sobre temas de las culturas afrocolombianas, de tal manera que los docentes posean insumos actualizados para su labor formativa.

Tanto las administraciones municipal, distrital y departamental como las directivas de las IE etnoeducadoras deben apoyar procesos que permitan la elaboración de guías, textos escolares y la adquisición de ayudas pedagógicas para una mejor labor de los docentes.

Se requiere que los docentes tengan herramientas para reflexionar y sistematizar sus realidades en el aula de clase y, así, tanto educandos como educadores apliquen y construyan nuevos conocimientos desde lo étnico afrocolombiano. Se sugiere que se brinde mayor apoyo para la realización de actividades extraclase como eventos y encuentros al interior de las IE y con las comunidades para difundir y conocer de manera adecuada las culturas afrocolombianas.

De allí que la implementación, en todas las IES del Suroccidente Colombiano, de la Etnafro y la CEA, puede habilitar escenarios para repensar el país como un lugar de vida incluyente, democrático, diverso culturalmente y más justo para todos, lo que permitirá dinamizar la Redavalle, además del Portal Web Etnoeducativo, desarrollado por estudiantes practicantes de sistemas en el área de Etnoeducación Afrocolombiana.

Desde 2011, la UNPA no participa en convocatorias de ninguna índole en temas de Etnafro ni CEA dado que la administración de la Institución no les ha dado la importancia que ellas merecen, a pesar de que en 2013 se realizó otro concurso de docentes etnoeducadores. Inclusive, esta no ha avanzado en su modelo pedagógico, pero sí ha diseñado un Plan de Desarrollo Institucional 2016-2019. Para colmo de males, se perdió la vigencia en investigación en Etnafro, pues los grupos Etnoeducación Afrocolombiana y Estudios de tradición oral y habla afrocolombiana no fueron presentados en la última convocatoria de Colciencias para su aval y reclasificación. La UNPA no ha podido avanzar en la constitución de un equipo permanente de Etnafro y CEA para adelantar los procesos básicos y convertir el CEPA en Facultad de Educación con programas, al menos, de pregrado y postgrado.

Referencias

- CARDONA, Gerardo, *El Litoral Pacífico Colombiano*, Cali: Imprenta departamental, 1993.
- CARVAJAL, B. Arizaldo, *Desarrollo y cultura*, Cali: Universidad del Valle, 2003.
- CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA de la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, *Revista Maestros*, Cali, Valle: Imprenta Departamental del Valle del Cauca, 2007.
- DELORS, Jacques, *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: Santillana Ediciones, 1996.
- DNP-UIDS, Plan Pacífico, Santafé de Bogotá, 2001.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel, *La Etnoeducación Afrocolombiana: Escenarios Históricos y Etnoeducativos 1975-2000*, Colección Tesis Doctorales RUDE, Cali, 2008.
- MARTÍNEZ, Adán, *En educación para la paz, La Etnoeducación: una opción democrática*, Bogotá: Editorial Magisterio, 1999.
- MEN, Ley 115 General de Educación, Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional, 1995.
- ..., Cátedra de estudios Afrocolombianos, Bogotá: Lineamientos Curriculares, 2001.
- PEREA, Hinestroza Fabio, *La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*, Docentes Editores, 2003.
- WEBER, Max, *El político y el científico*, México: Ediciones Coyoacán, 1994.
- ZAPATA, Olivella Manuel, *Las Claves mágicas de América*, Bogotá: Plaza y Janes, 1989.

Afrocolombianos y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali-Colombia (2004 - 2016)¹

Anny Ocoró Loango

Este artículo describe y analiza, en forma preliminar, la participación de mujeres y hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en la Universidad de Valle (Cali-Colombia). Las políticas impuestas desde el año 2004 hasta la fecha, han servido para facilitar el ingreso de la población afrocolombiana a la universidad, interpelando así la profunda desigualdad de oportunidades y las fuertes barreras raciales que enfrentan estos grupos en Colombia. En términos generales, se observa una participación femenina cada vez mayor y más activa que demanda el acceso a la universidad. Esto se manifiesta en el alto porcentaje de postulantes mujeres en los distintos programas. A pesar de ello, en la mayoría de los casos el número de mujeres afrocolombianas admitidas se mantiene por debajo del de varones. También se observa una mayor permanencia y graduación femenina en las políticas de condiciones de excepción. De todas maneras, pese a los logros obtenidos, se advierte una fuerte inequidad estructural en materia educativa en el país, que afecta especialmente a los afrocolombianos.

Se utilizó una metodología de investigación cualitativa con algunas herramientas y técnicas cuantitativas. Los datos que hemos analizado se desprenden de entrevistas realizadas a estudiantes, líderes del movimiento negro universitario, representantes estudiantiles al Consejo Académico y Superior de la Universidad del Valle; datos estadísticos aportados por la universidad y diversos estudios que se han venido realizando en los últimos años sobre el tema. Al ser esta una investigación en curso, los resultados aquí presentados son parciales y preliminares.

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, en los últimos años, ha logrado mayores avances legislativos para la

¹ Este artículo 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 posdoctoral del Conicet (2016-2018), bajo la dirección del doctor Daniel Mato. En esta se presentarán análisis preliminares del caso específico de Cali-Colombia.

población afrodescendiente. A través de la Ley 70, el Estado reconoció 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 Nacional. Posteriormente, el decreto 1122 de 1998 promulgó la implementación obligatoria de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas públicas y privadas del país. No obstante, en Colombia, así como en otros países de América Latina, las políticas de diversidad y multiculturalismo no han alterado significativamente las condiciones de exclusión y los efectos del racismo en estos grupos.² 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”.³

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

En Colombia la población negra conforma un importante grupo poblacional. Según el Censo Nacional del año 2005, los afrodescendientes representan el 10,62 % de la población del país. Sin embargo, en otras fuentes utilizadas por las organizaciones sociales, además de la medición de Afroamérica⁴ y del informe del relator de la ONU,⁵ los afrodescendientes representan entre el 26 % y el 26,83 %, respectivamente. De acuerdo con este Censo, el 72,7 % de los afrocolombianos viven en centros urbanos⁶ y se destaca Santiago de Cali como la ciudad con la mayor concentración de población negra urbana en el país.

² En América Latina, los indígenas y afrodescendientes han enfrentado una realidad de discriminación, racismo estructural y desigualdad socioeconómica. El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de 2010 señala que en el continente americano existe una notoria desigualdad étnico-racial y reitera que América Latina es la región más desigual del mundo. Esta desigualdad se caracteriza por tres rasgos: “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica” (PNUD, 2010:19).

³ Daniel Mato, “Prólogo. Provechosas perspectivas sobre los programas de educación superior indígena en América Latina y en México”, en: Sylvie Didou Aupetit (coord.), *8 Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, México: Unesco-Iesalc, Conalmex, Obsmac, 2014, p. 11.

⁴ Afroamérica, *Acciones afirmativas a favor del pueblo afrodescendiente de América Latina y legislación antidiscriminatoria*, Compendio Normativo, 2009.

⁵ Organización de las Naciones Unidas, *Informe del Sr. Doudou Diène, relator especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia. Comisión de Derechos Humanos*, 60° período de sesiones, tema 6 del programa provisional. En línea: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/3183.pdf>, recuperado el 22 de enero de 2013.

⁶ Las ciudades que más concentran población afrocolombiana son, en orden descendente: Cali, Cartagena, Bogotá, Medellín, Barranquilla y Pereira.

La sociedad colombiana, como otras de la región, se enmarca en jerarquías sociales racializadas, que se materializan en la discriminación socio-racial, la segregación residencial, económica y social hacia los afrocolombianos. La situación de la población afrocolombiana sigue siendo desigual en materia de empleo, acceso a la educación,⁷ y acceso al trabajo regularizado, entre otros.⁸

Para el campo educativo, el estudio realizado por Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros⁹ 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. Como mencionan los autores, esto tiene una 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: [...] los hogares afrocolombianos tienen un mayor tamaño promedio, y para dicha población son mayores las tasas de analfabetismo [...] menores las tasas de asistencia escolar para los diferentes grupos de edad y menor la cobertura de salud. 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 afro-

⁷ La inequidad en materia educativa también ha sido reconocida y denunciada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). De acuerdo con los datos suministrados por la 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 el 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 el 10 % de la población afrodescendiente es analfabeta. Este porcentaje de analfabetismo alcanza niveles muchos más elevados en los departamentos de Nariño (22,23 %), Chocó (18,24 %) y Cauca (12,02 %). También reporta que el 27 % de los afrocolombianos con edades entre 15 y 16 años está por fuera de la educación media.

⁸ El informe de la visita del relator de Naciones Unidas plantea que: el 82 % de los afrodescendientes todavía vive sin 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 (ONU, 2004:12).

⁹ Fernando Urrea-Giraldo, Carlos Viáfara López y otros, “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: Claudia Mosquera & Luiz Claudio Barcelos (eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007, pp. 706-707.

*colombianos 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.*¹⁰

Las brechas en el campo educativo no solo se explican por el acceso desigual a condiciones materiales, sino que están afectadas por la condición étnico-racial, la cual condiciona el acceso de los afrocolombianos a las oportunidades educativas. Como bien han demostrado Viáfara y Serna,¹¹ existe una serie de “desventajas acumulativas” que van reproduciéndose entre los afrodescendientes. De modo que “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”. Por último, el trabajo de Viáfara y Urrea¹² 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.

Cabe mencionar que, aun con las fuertes brechas existentes en el campo educativo, en la educación superior se han dado algunos avances significativos, ya que se han venido implementando programas de inclusión y políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva para indígenas y afrodescendientes en la región, que favorecen que estos grupos puedan acceder a la educación superior.

Las acciones afirmativas surgieron originariamente en los Estados Unidos en la década de 1960 con la finalidad de desarrollar medidas que favorecieran la igualdad de los afroamericanos y contribuyeran a superar la situación de segregación racial y discriminación que les afectaba. Para dar cumplimiento a estas el Estado creó instrumentos de política pública que permitieron igualar el acceso a oportunidades de la población negra. Cabe mencionar que en EE.UU. la acción afirmativa no solo está orientada al campo de la educación básica y superior sino también hacia el acceso al mercado de trabajo, entre otras políticas que acompañan su puesta en ejercicio.

En América Latina, Brasil es uno de los países de mayor trayectoria y cobertura en la implementación de acciones afirmativas para los afrodescendientes, aunque también se han dado fuertes debates a favor y en contra de su implementación. Brevemente mencionaremos algunas de

¹⁰ Ídem.

¹¹ Carlos Augusto Viáfara López & Nini Johanna Serna Alvarado, “Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia según autoclificación étnico-racial”, *Revista Sociedad y Economía*, (29), 2015, p.169.

¹² Carlos Augusto Viáfara López y Fernando Urrea Giraldo, “Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas”, *Desarrollo y Sociedad*, n° 58, septiembre, Bogotá: Universidad de Los Andes, 2006, pp. 115-163.

ellas. Por un lado, las posiciones críticas argumentan la persistencia de la democracia racial. Sostienen 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.¹³ Por otro lado, los defensores plantean que las acciones afirmativas constituyen un avance en la lucha contra el racismo y contribuyen a que negros e indígenas sean incluidos.¹⁴

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. Fue hacia el año 2004, con el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) número 3310, cuando por primera vez se mencionó el concepto de política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana”. A partir de ese momento, comenzaron a diseñarse programas de inclusión educativa a través del financiamiento limitado de becas otorgadas en el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex).

La implementación y efectividad de estas políticas es, en el caso colombiano, bastante diferente al de países como Brasil, los Estados Unidos o Sudáfrica. La situación irregular que caracteriza el acceso de las poblaciones más vulnerables a la educación superior en Colombia no solo da cuenta de una restrictiva política de acceso a las universidades sino que también “expresa la ausencia de política en materia de educación superior para los grupos étnicos”.¹⁵

La discusión sobre las acciones afirmativas para afrodescendientes en Colombia se ha venido nutriendo de variados aportes.¹⁶ Sin em-

¹³ Felipe Arocena, “Brasil: de la democracia racial al estatuto de la igualdad racial”, en: *Argumentos*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, vol. 20, n° 55, septiembre-diciembre, 2007, pp. 97-115.

¹⁴ José Jorge Carvalho, *Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes*, Bogotá: Tabula Rasa, n° 12, 2010, pp. 229-325.

¹⁵ José Antonio Caicedo & Elizabeth Castillo, “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras”, Cuadernos Interculturales, primer semestre, 6 (10), 2008, pp. 62-90.

¹⁶ Claudia Mosquera & Margarita Rodríguez, “Las Acciones Afirmativas vistas por líderes y lideresas del Movimiento Social Afrocolombiano”, en: *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*, Colección CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2009. Lorena Álvarez Ossa, “Mujeres, pobres y negras, triple discriminación: una mirada a las acciones afirmativas para el acceso al mercado laboral en condiciones de trabajo decente en Medellín (2001-2011)”, Tesis de maestría, Maestría en Desarrollo, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, UPB Medellín, 2013. Carlos Augusto Viáfara López y Fernando Urrea Giraldo, ob. cit. Betty Lozano & Viviana R. Peñaranda, “Memoria y Reparación ¿Y de ser mujer negra qué?”, en: *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2007.

bargo, hasta el momento el tema de las 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 para dar cuenta en forma más específica del logro de estas políticas en la población afrodescendiente. 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 país.¹⁷ Fue fundada en el año 1945 en la ciudad de Cali y cuenta con una sede principal localizada en la ciudad de Cali y nueve sedes regionales. 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 dos.¹⁸ Ambos estratos representan el 71,3 % mientras que el 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. Se partió de la definición de comunidades negras descrita en los artículos 2 y 45 de la Ley 70 del 27 de agosto de 1993. Posteriormente, el Consejo Académico aprobó la Resolución n° 038 del 13 de mayo de 2010 por la cual la Universidad del Valle resolvía “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

¹⁷ 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 2014 presentó un consolidado de 24.909 estudiantes matriculados en pregrado para el primer semestre y 23.114 para el segundo.

¹⁸ 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.

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 han tenido lugar no solo 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 ganó las elecciones para participar del Consejo Académico y el Consejo Superior de la universidad y logró insertar en la agenda de la universidad las dos conquistas obtenidas: el 4 % de los cupos y la gratuidad para la población negra. En este sentido, creemos que la aprobación de estas políticas en la Universidad del Valle responde a la presión del movimiento negro universitario y a las alianzas y articulaciones que han logrado para asegurar su inserción en espacios académicos.

III. Análisis preliminar de la población de 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 alcanzan una representación del 51,5 % frente al 48,5 % de representación de los varones. Aunque el número de mujeres es ligeramente mayor, la diferencia entre ambos grupos no es trascendente. Sin embargo, en lo que hace al número de postulantes sí existen diferencias más marcadas, ya que el número de mujeres negras que postulan es mayor que el 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 período 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, las mujeres 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. Si observamos los datos de estudiantes admitidos por la condición de excepción “Comunidad Afro” por género, en el período 2011-2016, podemos ver que del total de inscritos fueron admitidos el 16,1 % de las 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 gráfico 1 permite ver la evolución de este porcentaje en los últimos seis años. Se puede observar que el porcentaje de mujeres admitidas se mantiene por debajo del porcentaje de varones y esa diferencia va disminuyendo hasta que se hacen iguales en el año 2016. Podríamos plantear la hipótesis a partir de lo que estos datos reflejan y tomando como referente la interseccionalidad entre género, clase y raza, una diferencia de oportunidades en el acceso entre los hombres y las mujeres que participan de estas políticas.

Si volvemos a los cuadros de los valores absolutos vemos que, para el período mencionado, la cantidad de postulantes (inscritas) mujeres es mayor que la de varones. Esta desproporción viene reduciéndose hasta que en 2016 se equilibra debido a una caída en el número de inscritas. Debemos mencionar aquí, como señala Meneses,¹⁹ que, 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.

**Tabla I. Inscritos por la condición de excepción “Comunidad Afro”
período 2011-2016 por Género**

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	1.948	1.496	3.444

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.

¹⁹ Ana Isabel Meneses Pardo, “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, 2011, pp. 57-58.

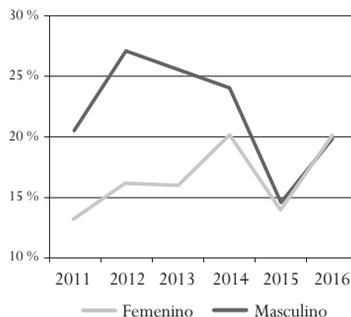
Tabla II. Admitidos por la condición de excepción "Comunidad Afro" período 2011-2016 por Género

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 inscritos por la condición de excepción 2004-2016 de la División de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle.

Tabla III. Porcentaje de admitidos (cada 100 inscritos)

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 y una clara preeminencia en esta área con respecto a las restantes carreras desde que se inició la política de cuotas hasta la actualidad. Mientras que para el período de 2004 a 2016, el 35 % de los estudiantes negros fue admitido en Ingeniería, para las otras carreras el porcentaje ronda entre el 10 y el 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.

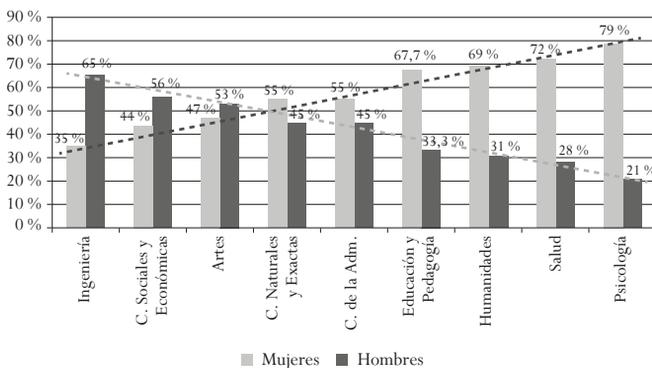
Al mismo tiempo, Ingeniería es el área en la que se presenta la mayor deserción. Así lo señala el estudio de Castillo Sinisterra,²⁰ para el perío-

²⁰ Luz Aída Castillo Sinisterra, "¿Vos también caíste 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, 2014.

do 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 %, superado solamente por el de 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 el 62 % en humanidades, el 50 % en psicología y el 49 % en psicología, las tres áreas que mayor nivel de permanencia presentan.

En cuanto a los índices de deserción y graduación por género, los datos muestran que, a partir de 2008, el número de mujeres graduadas ha sido de entre el 15 y el 25 % superior al de hombres. Recíprocamente el número de mujeres retiradas es inferior al de hombres. Es decir, ingresaron más mujeres y desertaron en menor proporción, lo cual muestra que existe una mayor permanencia femenina en la condición de excepción en la Universidad del Valle.

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 que el total de los estudiantes ingresados por 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 más que doblan a los varones y en el caso de Psicología son cuatro veces más numerosas (79 %/21 %). En principio, podría interpretarse que, para el caso de las mujeres, hay una elección de las carreras 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: datos del Registro Académico de la Universidad del Valle.

Muchos de los entrevistados coinciden en señalar lo oportuno de este tipo de políticas y destacan que en la actualidad ha aumentado la par-

ticipación de la población afro en la universidad. Resaltan, además, las experiencias exitosas de estudiantes negros pese a los prejuicios según los cuales la población negra es escasa de capacidades académicas y culturales y ajena al progreso nacional, las actividades productivas y los sucesos decisivos de la historia nacional. En definitiva, la tarea es 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 dada la compleja segregación socio espacial,²¹ la informalidad y la violencia que ha marcado la vida de la gente negra en Cali.

En respuesta a la pregunta sobre los logros de la política en la universidad, uno de nuestros 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. Si se logra el objetivo planteado que es la profesionalización del estudiante [...] se cambia la vida de la persona y de su familia porque como profesional adquiere unas condiciones de dignidad. Adquiere unas condiciones que le va permitir mejorar sus condiciones de vida. (Entrevista a Dimas Orejuela, egresado de la Universidad del Valle).

En respuesta a la misma pregunta, otra de las entrevistadas 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”. Ante a la pregunta sobre si alguien había accedido a la universidad en su historia familiar, la misma entrevistada respondió:

De mi familia yo termino 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

²¹ Ver María José Álvarez Rivadulla & César Rodríguez Garavito (dirs.), “Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades”, Informe del Observatorio contra la Discriminación, Bogotá, noviembre de 2013. Disponible en: http://www.odracial.org/files/r2_actividades_recursos/653.pdf.

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. (Entrevista a Luz Aída Castillo, egresada, beneficiaria de las condiciones de excepción).

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 solo contempla el acceso mas no la permanencia y no garantiza el logro de la graduación de los estudiantes afrocolombianos. También se ponen en 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 período 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 viene con los méritos económicos de sus padres, que viene de una educación en el Colegio Berchmans,²² que no tiene problemas de arriendo, ni siquiera de pasajes que a un joven que viene del Distrito de Aguablanca.²³

Lo anterior permite constatar cómo el discurso del mérito enmascara las condiciones materiales desiguales con las que llegan los estudiantes afrocolombianos y el peso que la condición étnico-racial tiene para el alcance de oportunidades y del logro educativo. Lo que plantea nuestro entrevistado a continuación, sobre su trayectoria en la universidad, es bastante ilustrador:

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 que me asesoraran y las asesorías

²² Un colegio privado de educación secundaria para clase media alta y alta en Cali.

²³ Una de las zonas de alta concentración de población negra en Cali.

que me daban no me estaban sirviendo. 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. (Entrevista a Y. Cortés Tenorio, Representante Suplente al Consejo Académico de la Universidad del Valle para el período 2014-2016).

Ante la pregunta: ¿qué críticas le haría a la política de condiciones de excepción?, el referente del grupo universitario Cadhubev 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 están poniendo en el programa “ser pilo paga”²⁴ todas las herramientas que saben que a nosotros nos falta. [...] 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 César Cabezas. Representante Legal Cadhubev de la Universidad del Valle.)

Con referencia 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. Es una falencia del programa que el estudiante tenga que estar pensando en resolver el arriendo, resolver el pasaje, si voy o no voy. Esta es una ciudad 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 [énfasis de la autora]. Y eso también tiene que ver con que nos tienen peleando por una porción muy pequeña de los cupos. En mi vida lo más duro de afrontar en esta vida universitaria fue lo económico. (Entrevista a Yesid Cortés Tenorio, Representante Suplente al Consejo Académico de la Universidad del Valle para el período 2014-2016).

²⁴ 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. 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 estén 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 que los estudiantes culminen sus estudios.

Las críticas permiten apreciar que, aun cuando la política de cuotas ha beneficiado el acceso a hombres y mujeres negros a la Universidad del Valle, la inclusión no es suficiente. Existen dificultades en los niveles de apropiación de los contenidos y dominio 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 de los estudiantes negros es asociado a las “características folclóricas” del negro y su escasa asociación a la cultura intelectual. Esto es, claramente, uno de los efectos del racismo colonial en Colombia, ya que naturaliza y jerarquiza las supuestas diferencias en negros y no negros.

No solo la desigualdad económica marca a la población negra, sino también las enormes dificultades de movilidad social que existen para profesionales negros, mujeres y hombres, 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 y la construcción de capitales culturales y escolares, en la dirección propuesta por Bourdieu, y contribuye a ampliar la brecha entre la población negra y la población mestiza en Colombia. Pero esta brecha no solo se acrecienta por la falta de acceso sino que también limita las posibilidades para que la educación sea un vehículo tanto de movilidad social como de apertura y construcción de nuevos capitales culturales.

La universidad es un espacio en el que se negocian capitales culturales, es un espacio en el cual los distintos grupos tienen la posibilidad no solo de influenciar las “desigualdades horizontales” en la dirección propuesta por Telles,²⁵ sino también de enriquecer sus espacios de sociabilidad, permeando el racismo desde otro lugar. El acceso a la educación superior, además de contribuir, a nuestro juicio, a paliar las dificultades de ingreso a la educación de los grupos negros, también constituye un canal para el surgimiento de nuevas sociabilidades y para la negociación (confrontación de sentidos comunes. En este sentido, la

²⁵ Edward Telles, *Race in Another America. The Significance of Skin Color in Brazil*, New Jersey: Princeton University Press, 2004.

acción afirmativa da la posibilidad de que los no negros también accedan a otra sociabilidad intercultural. Como bien afirma Mato,²⁶ 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.

²⁶ Entrevista en *Diario Página 12*, Diciembre 8 de 2015. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-287779-2015-12-08.html>.

Referencias

- ÁLVAREZ OSSA, Lorena, “Mujeres, pobres y negras, triple discriminación: una mirada a las acciones afirmativas para el acceso al mercado laboral en condiciones de trabajo decente en Medellín (2001-2011)”, Tesis de maestría, Maestría en Desarrollo, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, UPB Medellín, 2013.
- ÁLVAREZ RIVADULLA, María José & César Rodríguez Garavito (dirs.), “Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades”, Informe del Observatorio contra la Discriminación, Bogotá, noviembre de 2013. Disponible en: http://www.odracial.org/files/r2_actividades_recursos/653.pdf.
- ANUARIO ESTADÍSTICO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, Santiago de Cali, agosto 2014.
- AROCENA, Felipe, “Brasil: de la democracia racial al estatuto de la igualdad racial”, Argumentos, vol. 20, n° 55, septiembre-diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, 2007, pp. 97-115.
- BANCO MUNDIAL, *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* (Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿romper con la historia?). Washington, 2003.
- BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI, 2005, 206 pp.
- CAICEDO, José Antonio & Elizabeth Castillo, Elizabeth, “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras”, Cuadernos Interculturales, primer semestre, 6 (10), 2008, 62-90.
- CARVALHO, José Jorge, *Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes*, Bogotá: Tabula Rasa, n°12: 229-251, enero-junio 2010.
- CASTILLO SINISTERRA, Luz Aída, “Vos también caíste 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, 2014.
- COMPENDIO NORMATIVO, Acciones afirmativas a favor del pueblo afrodescendiente de América Latina y legislación antidiscriminatoria, Afroamérica, 2009.
- DATOS ESTADÍSTICOS DE LA DIVISIÓN DE REGISTRO ACADÉMICO 2004-2016, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- LOZANO, Betty & Viviana R. Peñaranda, “Memoria y Reparación ¿Y de ser mujer negra qué?”, en: *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2007.
- MATO, Daniel, “Prólogo. Provechosas Perspectivas sobre los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México”, en: Sylvie Didou Aupetit (coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, México: Unesco-Iesalc, Conalmex, Obsmac, 2014.

- MENESES PARDO, Ana Isabel, “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, 2011.
- MOSQUERA, Claudia & Margarita Rodríguez, “Las Acciones Afirmativas vistas por líderes y lideresas del Movimiento Social Afrocolombiano”, en: *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*, Colección CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, “Informe del Sr. Doudou Diène, relator especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia”, en: Comisión de Derechos Humanos, 60° período de sesiones, tema 6 del programa provisional, 2004. En línea: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/3183.pdf>, recuperado el 22 de enero de 2013.
- TELLES, Edward, *Race in Another America. The Significance of Skin Color in Brazil*, New Jersey: Princeton University Press, 2004.
- URREA-GIRALDO, Viáfara López & otros, “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: Claudia Mosquera & Luiz Claudio Barcelos (eds.), *Afropreparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), 2007.
- VIÁFARA LÓPEZ, Carlos Augusto & Nini Johanna Serna Alvarado, “Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia según autoclasiicación étnico-racial”. *Sociedad y Economía*, (29), 151-174, 2015, Retrieved February 15, 2016.
- VIÁFARA LÓPEZ, Carlos Augusto & Fernando Urrea Giraldo, “Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas”, *Desarrollo y Sociedad*, n° 58, septiembre 2006, Bogotá: Universidad de Los Andes, pp.115-163.

COSTA RICA

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, Costa Rica

Jenny Seas Tencio y Hannia Watson Soto

En las últimas décadas hemos sido testigos de la formulación de diversas políticas públicas, declaraciones, convenios y proyectos que tratan de conseguir la equidad en el acceso y permanencia de diferentes poblaciones vulnerabilizadas en todos los niveles del ámbito educativo.

Diversas entidades públicas y privadas se han sensibilizado y han incorporado en su quehacer —y desde diferentes aristas— el reto de conseguir el acceso a sus productos y servicios a tales poblaciones e, incluso, lo consideran un componente importante de su misión. En este contexto, un caso que se ha desarrollado y que cuenta ya con más de una década de existencia es la experiencia del proyecto denominado “Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó”, concebido y puesto en marcha por tres universidades públicas costarricenses, con el aporte del Ministerio de Educación Pública de este país.

En atención a los objetivos de este libro, este capítulo se enfoca en los instrumentos del ordenamiento jurídico administrativo que han facilitado el desarrollo y la sostenibilidad del proyecto, como práctica de democratización, interculturalización e inclusión del quehacer universitario en sus tres grandes pilares; docencia, investigación y extensión.

Se trata de dos convenios marco para la Articulación y Cooperación de la Educación Superior Estatal costarricense. El primero, firmado el 22 de septiembre de 1997, tiene el propósito de promover acciones de cooperación, y el segundo, firmado en mayo del 2013, que lo reafirma. Ambos instrumentos tienen la intención de desarrollar en forma conjunta la gestión académica (incluida la producción de materiales) y administrativa, que integra las potencialidades de cada una de las instituciones y en las que se fortalezcan entre sí, para brindar servicios de educación superior pertinentes a una población indígena costarricense.

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 equi-

dad para los sectores en desventaja y el compromiso de los gobiernos por una educación inclusiva en la diversidad propuesta por la Unesco y para ella no se evidencia de manera profunda en las políticas públicas ni en el quehacer de las personas en muchas regiones latinoamericanas; 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 Educación¹ 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.

¹ CONARE (Consejo Nacional de Rectores), V Informe del Estado de la Educación, San José: Conare, 2015.

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 parauniversitaria 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 demanda 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 año 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 parauniversitaria, lo cual representa la mitad del porcentaje que reporta la población no indígena de la misma edad.²

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 o la lejanía geográfica; otros estructurales, tales como el acceso a los bienes y servicios públicos y, en especial, la calidad de los servicios educativos que se les brinda, con una 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 de 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 calado en una mejora sustantiva en la calidad de los servicios. En términos generales, los servicios educativos a la población indígena a nivel universitario estuvieron, por muchos años, desatendidos e ignorados, en cuanto a la diversidad cultural, su cosmovisión y su cosmogonía, a pesar del ordenamiento jurídico nacional e internacional. Sin embargo, en los últimos años, las universidades públicas, han desarrollado diversidad de proyectos con las comunidades indígenas y algunos se han implementado en forma colaborativa entre dos o más instituciones. Por ejemplo, como carrera universitaria, se cuenta con el Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en lengua y cultura cabécar, con la salida al Diplomado universitario, que cuenta con la participación de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia, motivo de esta ponencia.

² *Ibíd.*, p. 200.

La Universidad de Costa Rica (UCR), específicamente en la Sede del Atlántico y por medio de la Comisión de Educación Indígena, ha realizado esfuerzos desde marzo de 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 (UNA), conforme a su misión histórica y desde la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), ha desarrollado proyectos de docencia, extensión, acción social e investigación con comunidades indígenas y rurales y 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 (UNED), 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 en 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.

De manera conjunta, estas universidades, con el Plan de Mejoramiento de la Educación Superior, asumieron a partir de 2012 una serie de compromisos que se plasman en el Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública, que tiene como principal objetivo establecer prioridades para mejorar la inclusión de las poblaciones originarias dentro del sistema de educación superior. Coherente con estas orientaciones, el proyecto “Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó” desarrolló un modelo de trabajo interuniversitario a partir de los dos convenios específicos antes señalados.

Descripción general del proyecto, su itinerario

El proyecto nació en el año 2008 como propuesta de la Comisión *Siwá Pákö*, integrada por representantes de la UCR, la UNA y la 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 constituyera en un vehículo para el logro de sus metas.

Este proyecto se propuso 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. Surgió 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 constituirse en la génesis de la acción, desde la docencia, la gestión administrativa, la investigación y la extensión o acción social.

En el año 2009, después de un intenso trabajo colaborativo con líderes comunales y organizaciones con presencia en el territorio, se consolidaron los esfuerzos de articulación del quehacer académico para contribuir a las aspiraciones del pueblo cabécar de tener acceso a una educación permanente, pertinente y de calidad; asimismo, contribuir a la posibilidad de formación de profesionales que se desempeñen en armonía con su patrimonio cultural, con la aprobación del Consejo Nacional de Rectores (Conare) —que agrupa las universidades públicas del país—, 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.

Con la aprobación del plan de estudios, se ofertó una primera cohorte y se realizaron las gestiones necesarias para contar con el reconocimiento del grado en la escala de puestos del Servicio Civil Docente. De la primera promoción, se graduaron doce personas y tuvieron su reconocimiento en la escala de puestos en la categoría de Pt5. Esta primera experiencia tuvo una rigurosa evaluación de profesionales externos y contó también con la participación de mayores, docentes, estudiantes, gestores locales y comunidad. Posteriormente, a solicitud de la comunidad cabécar de Chirripó y en vista de las oportunidades de los marcos de cooperación interuniversitaria, se abre una segunda promoción, en mayo de 2015, conformada 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 cuenta con un convenio marco de cooperación; el actual tiene una vigencia de cinco años (2015-2019) y su objetivo general es 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 del Fondo Espe-

cial para la Educación Superior pública costarricense, que constituye en sí mismo una política universitaria afirmativa abierta a las iniciativas de las universidades, con gran impacto en la población costarricense.

La experiencia del proyecto a la luz de los convenios marco de articulación interuniversitaria estatal costarricense

Tal como se expresó *ut supra*, los convenios marco de articulación interuniversitaria estatal a los que hace referencia esta ponencia apuntan a desarrollar el proceso de gestión de recursos, materiales y servicios, con la finalidad de mejorarlos y hacerlos más ágiles y eficientes. La ejecución del proyecto, en las dos promociones, ha contado con el financiamiento estatal a partir de los Fondos Especiales para la Educación Superior (FEES) y es coherente con los objetivos del Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015 de 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.³

El proyecto *Siwá 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 y organizado en clanes matrilineales distribuidos en un patrón de asentamiento de alta dispersión en 64 comunidades, 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 debían ser consultadas y consensuadas – en respeto a los derechos, económicos, políticos y culturales– con las comunidades cabécares de Chirripó, su cosmovisión y su cosmogonía. Así, se podría 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 la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación ciclos I y II, 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.

³ Conare, Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015, San José, Conare, 2011, p. 2.

Metodología

Para la construcción de esta ponencia se utiliza el análisis documental como recurso para describir el objeto de estudio, a saber, la construcción y puesta en marcha de dos convenios específicos de cooperación entre la UCR, la UNA y la UNED, así como su implementación en la planificación y ejecución del proyecto interinstitucional *Siwá Pákö*, que cubre, como se ha indicado, las tres áreas sustantivas de la universidad entendidas como docencia, investigación y extensión. 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, Instrumentos de vinculación interuniversitaria e Instrumentos para la atención de la diversidad cultural. Todos ellos 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 de las universidades individualmente y en su conjunto como parte del gran 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.

Hallazgos

En este apartado se incluyen los hallazgos relevados a partir de las categorías de análisis organizados en el orden planteado.

Sistema universitario. Esta unidad de análisis se refiere, como dijimos arriba, a la gestión 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 instancias 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. Durante la puesta en marcha de esta cohorte las mayores dificultades afrontadas fueron 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 tácitos, a lo interno de cada una de las universidades, fue 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 currículo, de registro, vida estudiantil, tesorería, financiera, 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 de las características propias del proyecto.

La ejecución del proyecto generó gran incertidumbre entre las personas participantes, al enfrentarse estas a contextos interculturales, a la necesidad de adaptar el currículo universitario, al 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 la equidad en los procesos universitarios y sus productos para la consecución de los objetivos y metas compartidas.

Existe consenso en 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) la 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) las regulaciones en torno a la ejecución de la carrera, e) la propiedad intelectual de los productos académicos que se generan del proyecto, f) los aspectos de finanzas, g) los 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 reafirmó el convenio, pero esta vez, como dijimos, se sumó la intención de desarrollar en forma conjunta la 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 con 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 currículo, los planes y programas de estudio, los contenidos de estudio, las estrategias de evaluación, la mediación pedagógica, los materiales de estudio y, 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 con las comunidades indígenas, de manera integrada y con la aspiración de la profesionalización docente con pertinencia cultural.
2. La definición política y la garantía de inversión social por el 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, lineamientos de política y procedimientos 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 una nueva concepción en el ejercicio de una pedagogía que contemple a 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.

Referencias

- COMISIÓN SIWÁ PAKÖ, *Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II Ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar*, San José, UCR, UNA, UNED, 2009.
- ..., *Propuesta de proyecto para fondos concursables Conare 2010*, San José, UCR, UNA, UNED, 2010.
- ..., *Propuesta de proyecto para fondos concursables Conare 2014*, San José, UCR, UNA, UNED, 2014.
- CONARE, *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015*, San José, 2011. Disponible en línea: <http://www.uned.ac.cr/images/rector/PLAN_DE_ACCION_-_PLANES_mayo_2011.pdf>.
- ..., *V Informe del Estado de la Educación*, San José, Conare, 2015.
- ..., *Convenio marco entre la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), la Universidad Estatal a Distancia y el Conare*, San José, 2013. Disponible en línea: <http://www.uned.ac.cr/viplan/images/dic/convenios/Nacionales/UniversidadesPublicas/Convenio_Marco_Consejo_Nacional_de_Rectores.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (UCR), UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (UNED), *Convenio específico de cooperación entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia*, San José, 2008.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (UCR), UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (UNED), *Convenio específico de cooperación entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia*, San José, 2013.

La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED - Costa Rica

Xinia Zúñiga Muñoz

La UNED es la universidad costarricense con mayor matrícula de población indígena en Costa Rica, con un plan para la inclusión de estudiantes de los ocho pueblos originarios en los programas existentes (Plan PPIQ);¹ una propuesta curricular específica de formación docente para el pueblo cabécar (Programa Siwá Páko);² ofertas de extensión culturalmente pertinentes, como el Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios y varias experiencias de investigación³ que responden a demandas específicas de las propias comunidades e integran como investigadores a personas de las comunidades indígenas —mujeres y hombres— contratadas como funcionarios, con atribuciones plenas como coinvestigadores en los proyectos.

Más de 50 funcionarios de la UNED participan directamente en la ejecución de programas específicos con pueblos indígenas y al menos 11 de sus 34 Centros Universitarios tienen población indígena en su área de atracción. Es la única universidad que cuenta con un centro universitario dentro de un territorio indígena y posee una producción audiovisual con más de 100 programas de audio y video dedicados a pueblos indígenas.⁴

Como parte de la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UIII), la UNED ha participado de un proceso sostenido de discusión y valoración de diferentes propuestas académicas impulsadas por la Red de Universidades Indígenas Interculturales de Abya Yala (Ruiicay) y la UIII.

¹ Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, elaborado entre cuatro universidades públicas de Costa Rica en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, financiado por un préstamo del Banco Mundial al Gobierno de la República.

² Proyecto Interuniversitario ejecutado con financiamiento del Consejo Nacional de Rectores, instancia que agrupa a las cinco universidades públicas.

³ En el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde).

⁴ Una descripción más amplia de estas iniciativas aparece en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref / México: UNAM, 2016, pp. 209-228.

Si bien la UNED está cada vez más posicionada en Costa Rica como una institución comprometida con los derechos de los pueblos indígenas, nuestra labor sigue siendo incipiente para la magnitud de las necesidades, reducida ante las demandas de los pueblos, limitada en la interculturalización del currículo y del quehacer global de la institución, es decir, en el conjunto de sus ofertas, servicios y actividades académicas.

Los derechos educativos indígenas se mantienen presentes en el ámbito de programas específicos que muestran importantes avances y compromisos institucionales que nos han puesto a “caminar la palabra” en educación superior indígena en nuestro país, pero aún se mantienen sesgos e inequidades étnico-culturales históricas, naturalizadas en la academia y en el sistema educativo en general, principalmente a nivel curricular.

Existen acuerdos de Congreso, lineamientos de política, acciones educativas y voluntades institucionales tendientes a interculturalizar la universidad; sin embargo, esta es todavía una meta en el horizonte de la UNED.

Entonces ¿cómo valorar nuestra experiencia? ¿cómo saber si estamos avanzando por el camino correcto desde la perspectiva de los derechos educativos indígenas?; sobre todo ¿qué lecciones hemos aprendido, de quiénes y cómo?

Estos son cuestionamientos sustantivos hacia el trabajo realizado durante los últimos 10 años que consideramos útiles para la reflexión y el intercambio en el marco de la Red Esial. Son cuestionamientos que permanecen abiertos, en movimiento constante y con aprendizajes diversos. Ampliemos las preguntas:

- Si como institución hemos asumido el compromiso con los derechos indígenas y queremos ser coherentes, culturalmente pertinentes: ¿qué es lo que debemos sentir, pensar y hacer de otra manera? Tomando en cuenta que, como docentes, investigadores o extensionistas, estamos (de)formados de cierta manera, reproducimos esquemas, estereotipos condicionados por “un campo y un habitus” institucional⁵ que define nuestras prioridades y prácticas, nuestro modo de ver y hacer.

⁵ Pierre Bourdieu acuña los conceptos de “campo” y “habitus” para referirse a la construcción de subjetividades y prácticas sociales ancladas en espacios determinados, jerarquizados, estructurados y estructurantes. La universidad es, sin duda, uno de esos campos que, con autonomía relativa, estructura en su interior un sistema de relaciones, significados, fidelidades, exigencias, posibilidades, visiones y parámetros que marcan la vida académica y definen el ser universitario y las prácticas del saber. Véase, por ejemplo, *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama, 1977, pp. 19 y 49.

- Suponiendo que tenemos claras las diferencias culturales tanto como los derechos indígenas: ¿cómo garantizar que los proyectos y acciones universitarias responden realmente a los intereses, derechos y cosmovisión indígena? Es decir, ¿cómo desarrollamos pertinencia cultural en el marco de una institucionalidad que nos rige, que es, en general, de ascendencia colonial y de predominio occidental en el conjunto de ideas y conocimientos que se desarrollan en nuestros programas académicos?
- ¿Cómo dar sostenibilidad a las acciones y procesos para interculturalizar nuestra institución, que, por ser novedosos y cualitativos, requieren actitudes, competencias nuevas, recursos frescos y cambios institucionales diversos?

Estos cuestionamientos nos colocan en la discusión de la descolonización/interculturalización de nuestras universidades, en la vinculación comunitaria como criterio de pertinencia y calidad y en la institucionalización de programas, proyectos y servicios, culturalmente pertinentes, tres aspectos prioritarios para el avance en el proceso de cambio cultural de nuestras universidades latinoamericanas.

En este capítulo comentaremos estas tres preguntas desde nuestra particular experiencia, con la idea de traer a discusión elementos de la práctica académica que están por lo general más allá del discurso, de la normativa y de la buena voluntad y que, a fin de cuentas, guían nuestras preocupaciones y apuestas cotidianas.

1. Sentir, pensar y hacer de otra manera en la academia: descolonización e interculturalización de la universidad y de la educación superior

Los pueblos indígenas han sido particularmente críticos de la educación superior de nuestras universidades, precisamente porque estas 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 modernas —sean privadas o públicas—, en América Latina no han representado hasta ahora, en términos generales, oportunidades reales, amplias y sostenidas que fortalezcan las identidades ni los derechos educativos de estos pueblos.

Uno de los aprendizajes que tenemos en la UNED es que la comprensión del significado y la magnitud de estas críticas requiere del contacto, el diálogo y la relación directa, afectiva y reflexiva con lo diverso, con lo indígena, con sus ideas y perspectivas, con sus prácticas

culturales, con sus agendas y formas de vivir la interculturalidad en sus propias comunidades e instituciones educativas, para comprender realmente los alcances de tales cuestionamientos a nuestra propia práctica, lo mismo que para obtener referentes vivenciales de cómo hacen “de otra manera las cosas”.

En este sentido, la relación que la UNED ha mantenido con la UIII del Fondo Indígena, especialmente con la Cátedra Indígena Intercultural y con la Red de Universidades Indígenas e Interculturales (Ruicay), ha sido particularmente valiosa, orientadora, educativa.⁶

Si bien se afirma que todas las experiencias que favorezcan la educación indígena son importantes y que no debe subestimarse ninguna, lo cierto es que, por derecho, los pueblos indígenas demandan cambios estructurales en su relación con los Estados, con las universidades y con el acceso a los recursos públicos a los que tienen derecho, de los cuales son casi siempre excluidos.

Estos cambios estructurales tienen que ver con el amplio reconocimiento e incorporación de sus culturas, sus conocimientos y los proyectos de vida de sus pueblos en la concepción de los programas y en todos los niveles del proceso educativo, de manera que no se reduzca a una educación para indígenas sino que enriquezca la experiencia educativa de toda la población.

En esa perspectiva, ¿qué significa *descolonizar e interculturalizar la educación superior*?

En diciembre pasado nuestra universidad fue la sede de un Encuentro de Educación Superior y Pueblos Indígenas, promovido como parte de las actividades del XXX Congreso de ALAS.

La conferencia inaugural estuvo a cargo del profesor Luis Maldonado Ruiz,⁷ coordinador de la Cátedra Indígena Intercultural de la Universidad Indígena Intercultural (UIII-FI), invitado por la UNED, quien planteó que la discusión acerca de los conocimientos ancestrales indígenas en la educación superior está asociada al debate de la crisis global del sistema que nos rige y al cuestionamiento del saber occidental-colonial-patriarcal y cientificista que lo sustenta. Es decir, está asociada al cuestionamiento de la inviabilidad del modelo capitalista para mantener la vida y para asegurar el bienestar de la colectividad; por lo tanto, también a las amplias propuestas culturales y sociopo-

⁶ La UNED se vincula con la Universidad Indígena Intercultural (UIII) desde 2007.

⁷ Realizado en San José del 3 al 5 de diciembre del 2016 bajo el lema: “Pueblos en Movimiento”. Véase Luis Maldonado “Conocimientos tradicionales en Abya Yala y la educación superior en América Latina y el Caribe”, <https://www.youtube.com/watch?v=AYEHtsKuBzU>.

líticas como la plurinacionalidad, la interculturalidad y el Buen Vivir de los pueblos indígenas.⁸

Esta visión de interculturalidad presentada desde la perspectiva indígena no es ni folclórica ni hegemónica ni culturalista: es una visión de interculturalidad profundamente política, descolonizadora, que emplaza a la academia y a las universidades latinoamericanas en su misión social, al tiempo que las pone en contexto.

El debate —provocado y abonado por los propios pueblos indígenas— acerca de la incorporación de los conocimientos ancestrales en la educación superior se asocia al cuestionamiento de las históricas relaciones de poder-saber en la academia, particularmente a la discusión acerca de qué es ciencia y si los conocimientos indígenas ancestrales son científicos o no, si son válidos o no, no solo para los propios pueblos indígenas sino para toda la sociedad.

Este es un tema fuerte pues trae a discusión la colonialidad en la ciencia, en la que el conocimiento como verdad es por lo general homologado al conocimiento científico y este, a su vez, al método científico, identificado casi siempre con el método de las ciencias naturales modernas.

Aunque se nombre a sí misma neutral y objetiva, la ciencia moderna resulta valorativa y parcial porque se halla sujeta a jerarquizaciones y decisiones que responden a intereses particulares de grupos, países, empresas o pueblos, dejando por fuera, excluyendo o subalternizando todo conocimiento diferente, de otras fuentes, de otras tradiciones culturales y matrices epistémicas.

La ciencia occidental ha estado sujeta a una racionalidad predominantemente antropocéntrica, unitaria y patriarcal, que relega al ámbito personal y privado los afectos y la espiritualidad al entenderlos contrarios o limitantes del conocimiento objetivo, el que ha devenido, en sus efectos, funcional a una economía de mercado que se ha tornado depredadora de la naturaleza, provocando la ruptura del vínculo humano con la tierra, con el territorio y con la vida en sus múltiples expresiones.

En este contexto de predominio del saber científico - tecnológico, la visión de la vida, del universo, de la humanidad, del poder, de la comunidad, de la espiritualidad, que sustentan los pueblos originarios y sus sabidurías ancestrales, transmitidas mediante múltiples medios y formas de escritura, concretas, apegadas a la lectura de la naturaleza,

⁸ Una ampliación de estas ideas se encuentra en Luis Maldonado, “Geopolítica del Sumak Kawsay. Elementos para una agenda de política regional de los pueblos indígenas”, en: *Estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe*, Fondo Indígena, 2011, pp. 285-346.

a la relación con la Madre Tierra, a los valores no mercantiles de las cosas, acordes con la vinculación y la complementariedad más que con la oposición y la competencia, resultan desestructurantes, fuera de los esquemas y contenidos predominantes en nuestras sociedades, sustentados o reproducidos como verdad científica o como indicadores de calidad en nuestras instituciones educativas, cada vez más sujetas a la dinámica del mercado.⁹

Entonces, ¿cómo abrir espacios no solo a lo diverso sino a la diferencia cultural, a una distinta racionalidad, matriz paradigmática o episteme, en un medio académico que procede de una matriz sustentada en la identidad nacional, en la homogeneidad cultural y en la verdad científica?

Desde este punto de vista, interculturalizar y descolonizar solo pueden entenderse como un binomio inseparable en contextos de diálogo y relaciones de equidad.

La interculturalidad de la educación superior y la interculturalización de sus instituciones contienen un impulso transformador de toda la universidad y no solo de unos pocos programas o proyectos, aunque se inicie de esa manera. Interculturalizar supone permear prioridades, enfoques, metodologías, prácticas e incluso los afectos de personas e instancias, con contenidos no solo diversos sino (des)colonizados, que trasciendan y atraviesen las disciplinas y las áreas científicas establecidas, lo mismo que las valoraciones de objetividad, neutralidad, erudición, calidad y excelencia que a menudo se imponen en la academia a pesar de la diversidad de posturas y metodologías que la caracterizan.

Como académicos, el desafío de vincularnos desde la universidad, de manera respetuosa y pertinente, con pueblos indígenas, poblaciones afro y migrantes, pasa tanto por un redimensionamiento “del otro” como del “mí mismo”, es decir, es una experiencia que transforma nuestra visión del adentro y del afuera, de lo propio y de lo ajeno, de quiénes somos, qué hacemos, cómo nos reconocemos y cómo compartimos, tanto a nivel personal como institucional.

En el trabajo con estas poblaciones brotan múltiples resistencias (manifiestas o latentes), oposiciones, ambigüedades e inconsistencias, que se asocian no solo al rechazo, a la desconfianza, a la desvalorización de la diferencia, sino también al desconocimiento, a la incertidumbre, al temor o inseguridad ante lo nuevo, al descubrimiento de quiénes somos y cómo nos relacionamos.

⁹ Sobre el tema de los conocimientos indígenas, su producción actual e incidencia en la educación superior se recomienda leer a Libio Palechor Arévalo, “La Cátedra Indígena Intercultural: un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”, en: Daniel Mato (2016), *ob. cit.*, pp. 69-84.

La vinculación con los pueblos originarios, por ejemplo, con sus culturas y sabidurías, abre ventanas imposibles de obviar, espejos que nos obligan a mirarnos, a reconocer nuestros gestos, gustos, ideas de belleza, nuestros idiomas y formas de aprender, de observar, de compartir, de enseñar y, más que eso, nos enseñan, nos muestran otros caminos, otras verdades, otros conocimientos; y de paso nos cuestionan, nos emplazan, nos demandan.

En ese sentido, interculturalizar la educación superior y la universidad pasa por la resolución del conflicto “propio” en la subjetividad de quienes conforman la academia, conflicto que adquiere expresiones y espacios institucionales y que debe resolverse para estar en condiciones reales de actuar con apertura hacia la diversidad epistémica y el diálogo de saberes desde una perspectiva de democracia cultural o de interculturalidad con equidad.

Quiero decir con esto que interculturalizar/descolonizar la universidad es un proceso político que se concreta en la práctica institucional cuando tal decisión alcanza la experiencia personal de académicos, de funcionarios que asumen en el día a día, en los detalles, en las actitudes, en las tareas, en la prioridades, el desafío de cambiar, actuando y atendiendo la diferencia cultural como un elemento constituyente de la universidad, del quehacer cotidiano, operativo tanto como en el planeamiento y las políticas.

Pero ese desafío requiere voluntades, creatividades, también exigencias y aprendizajes que no se obtienen aisladamente sino como producto de la interacción y el reconocimiento mutuo, de ahí la importancia de la articulación interna, la colaboración entre universidades, la participación en redes, la movilidad académica, el intercambio de aprendizajes e innovaciones y la apertura institucional a nuevos interlocutores como las propias organizaciones, comunidades y universidades indígenas de la región.

Algunos elementos prácticos que abonan a esta reflexión acerca del saber-poder y las prácticas académicas en nuestras universidades fueron planteados en un encuentro sobre aseguramiento de la calidad para la educación superior indígena, realizado en Nicaragua este año. Ahí se discutieron 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.¹⁰

¹⁰ Un adelanto de esta discusión fue presentado por Alta Hooker, “La red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay), 2016, pp. 49-65, en: Daniel Mato (2016), ob.cit.

Universidades como la Uracan de Nicaragua o la Uaiin de Colombia expresaban, en palabras de sus rectoras, la disposición a 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.

Con ese afán se requiere la participación de nuestras universidades en el diálogo con instituciones y agencias de acreditación, para procurar criterios e indicadores de calidad que contemplen las diferencias culturales, como diferencias y no como deficiencias. En esta tarea, nuestras universidades están llamadas a participar junto con las universidades indígenas e interculturales para hacer avanzar el reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad en los espacios nacionales y regionales de los que formamos parte y por los que también seremos beneficiados.

Si bien, como ha mostrado ampliamente Daniel Mato¹¹, existen muchas maneras de hacer las cosas dependiendo de los contextos, en la práctica 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 de los pueblos indígenas y de las sociedades, con recursos que pueden ser aprovechados como complementarios por unas y otras.

En el caso de la UNED, la vinculación con la UII, la CII, la Ruiuicay y ahora la Esial nos ha permitido el intercambio académico, el contacto directo y personal con liderazgos y experiencias comunitarias de diversos países, con académicos comprometidos, sabios indígenas de distintos pueblos; hemos logrado experiencias de colaboración y co-gestión educativa que nos han colocado en espacios de convivencia entre diferentes, con elementos de espiritualidad, de cosmovisión, de crítica y de propuestas tan ricas como diversas, sin las cuales es difícil imaginar la interculturalidad.

Gracias a ese sostenido proceso de aprendizaje y colaboración, en el marco de la UII, la UNED ofreció tres promociones del curso Centroamericano de Gobernabilidad y Políticas Públicas, que aportó varias innovaciones a la práctica de la universidad en ese momento. Por ejemplo, el diseño y ejecución de la oferta se hizo en colaboración con el Consejo Indígena de Centroamérica (CICA) y la Cátedra Indígena

¹¹ Daniel Mato, comp., 2015, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015.

Intercultural (CII); por primera vez se contrataron profesores indígenas reconocidos por su trayectoria e idoneidad pero sin título académico, se introdujo la espiritualidad como eje curricular y contenido de un curso universitario y se priorizó la perspectiva comunitaria indígena en la selección y los análisis de los casos de estudio.¹²

En el contexto de esta relación, la UNED ha participado en diferentes foros, ha dialogado acerca de distintos temas con diferentes pueblos, ha coordinado visitas de sabios indígenas a nuestros proyectos y ha entrado en contacto con múltiples actores e instituciones universitarias.¹³

Teniendo estas experiencias como antecedente, el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo crea la línea de investigación “Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas”, cuya particularidad es el planteamiento de investigaciones solicitadas por las propias comunidades; ejecutadas con la participación de investigadores indígenas comunitarios, contratados durante el proceso del proyecto como funcionarios, acreditados por sus capacidades y reconocimiento comunitario independientemente de su nivel de escolaridad. Proyectos cuyo proceso metodológico debe considerar la participación comunitaria en la construcción del conocimiento y cuyos hallazgos y resultados son devueltos en formatos didácticos, culturalmente pertinentes, incluyendo el uso de los idiomas indígenas.¹⁴

Actualmente, desde la Vicerrectoría de Investigación se está trabajando en la elaboración de una propuesta de una política institucional para interculturalizar la UNED, en un esfuerzo por dar un paso adelante ante el desafío de desarrollar la democracia cultural y el pluralismo epistémico en nuestra universidad.

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

En el Encuentro de universidades realizado en la UNED, mencionado anteriormente, se comentaron experiencias de varias universidades

¹² Sobre esta experiencia puede consultarse “Miradas críticas desde el Abya Yala” Volumen V: Curso Internacional para líderes y lideresas indígenas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena. UII – FI 2014. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V6DcNLe58EkJ:www.bivica.org/upload/miradas-criticas-curso-lideres.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>

¹³ Los vínculos con el Consejo Indígena de Centroamérica y con la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, establecidos desde entonces, han abierto las puertas a otros proyectos conjuntos en temas de educación y cambio climático que están en este momento en proceso.

¹⁴ Los proyectos desarrollados bajo esta línea han estado enfocados en la memoria e historia recientes de las luchas por los derechos, el territorio, la violencia y el papel del Estado.

indígenas y experiencias de universidades no indígenas,¹⁵ consideradas por sus expositores como iniciativas culturalmente pertinentes e innovadoras en sus respectivos países.

En estas experiencias, lo mismo que en los criterios para el aseguramiento de la calidad presentados en Managua, la relevancia y la pertinencia cultural de las ofertas estuvo asociada a tres factores básicos: 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 estudiantes en sus comunidades; la participación de sabios y sabias, mayores y líderes indígenas en el proceso educativo, provocando el reconocimiento intergeneracional y la puesta en valor de las sabidurías ancestrales y de la institucionalidad propia; y el uso de las lenguas indígenas en la formación, lo que fortalece la identidad y la cultura.

En este punto, quisiera destacar dos experiencias de nuestra universidad, que son pioneras en Costa Rica. Me refiero al Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios y el programa Siwá Pakö, de formación de educadores en Lengua y Cultura cabécar, este último como programa interuniversitario ofrecido con recursos mancomunados 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 de los aprendizajes, en un esfuerzo por construir ofertas culturalmente pertinentes.

Estas innovaciones pedagógicas constituyen la manera en la que cada programa, cada experiencia de trabajo y cada proceso de diálogo con la comunidad resolvió las preocupaciones relacionadas con la incorporación de la diferencia cultural y los aspectos identitarios de manera coherente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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

¹⁵ Las exposiciones de estas experiencias universitarias de México, Guatemala, Nicaragua y Colombia se pueden consultar directamente en la página <http://audiovisuales.uned.ac.cr/mediateca/category/antropolog%C3%ADa>.

También los programas orientados a la inclusión de estudiantes indígenas, por ejemplo, becas, orientación vocacional, divulgación, matrícula, entre otros, se han propuesto, en el caso de las poblaciones indígenas, ampliar el vínculo “universidad-estudiante” a “universidad-comunidad-estudiante”, visitando las comunidades, hablando con madres, padres y líderes comunitarios, ofreciendo la información de la universidad directamente en los colegios ubicados dentro de los territorios indígenas o cercanos a ellos.

La investigación social realizada por equipos docentes se lleva a cabo atendiendo solicitudes expresas de las propias comunidades, con el interés de que la iniciativa de investigación establezca, desde su origen, una relación comunitaria que le dé legitimidad, viabilidad y utilidad práctica.

Sin duda, el vínculo con las comunidades trae consigo riquezas insustituibles, pero también complejidades, riesgos, desafíos y dificultades, principalmente porque cada pueblo, cada comunidad, tiene su propia dinámica sociocultural y territorial que marca las actuaciones de sus pobladores.

En el caso de Costa Rica, tal dinámica comunitaria se ve matizada por el hecho de que estos pueblos no gozan de autonomía, todo lo contrario, sus estructuras de gobierno local han sido sistemáticamente impuestas en sus territorios mediante las Asociaciones de Desarrollo Indígena (ADI), que responden a una lógica de poder occidental y son controladas por un organismo gubernamental externo.

Unido a esta situación de irrespeto a las instituciones y gobiernos propios, el histórico incumplimiento del Estado de sus obligaciones y compromisos con relación a todos los derechos indígenas ha significado en las comunidades —en algunas más que en otras— conflictos que abarcan no solo sus relaciones con el Estado nacional, sino también con personas no indígenas que se encuentran como poseedores de tierras (en su mayoría ilegalmente) dentro de los territorios indígenas y dificultades entre familias y grupos atrapados entre los mecanismos de gobernabilidad y justicia externos, gestándose liderazgos y pugnas de poder que permean la relación directa de las comunidades con cualquier institución u organismo, incluyendo las universidades.

Además, en el caso costarricense, si bien existe un Subsistema de Educación Indígena mediante el cual el gobierno y el Ministerio de Educación Pública pretenden el cumplimiento de los derechos educativos de estos pueblos, lo cierto es que en la práctica no existen mecanismos eficientes, concertados con las comunidades, para aplicar de una manera clara, coherente y suficiente dicha normativa, sino que son múltiples las dificultades y divisiones internas en las comunidades a la hora de reco-

mendar la asignación de plazas y nombrar docentes en sus escuelas, lo que, en algunos casos, genera fuertes enfrentamientos entre familias.

Ante estas situaciones, la experiencia de la UNED es que todo proyecto debe responder a solicitudes expresas de las propias comunidades, que la relación entre la universidad y la comunidad debe responder a acuerdos bilaterales transparentes, que las comunidades deben estar permanentemente informadas y documentadas respecto de los avances del proyecto que se esté llevando a cabo, que los equipos académicos de las universidades deben integrar a personas de las comunidades que realicen la mediación cultural en ambas vías, que el criterio comunitario debe ser considerado en las decisiones de los proyectos, todo esto sin involucrarse en las diferencias y conflictos internos.

De tal manera, la vinculación comunitaria, indispensable para toda acción universitaria, está muy lejos de ser algo fácil o simple, especialmente cuando las relaciones están mediadas por un histórico, fuerte y sistemático proceso de desestructuración de la institucionalidad indígena, que ha traído múltiples conflictos comunitarios.

El mayor desafío de la vinculación comunitaria se encuentra en mantener la legitimidad de los procesos y acciones universitarios, apegados al respeto de los derechos indígenas en contextos atravesados por diferentes dinámicas de poder, lo que requiere de una posición clara, prudente y amplia lo mismo que una comunicación constante, transparente, de buena fe, lo que supone recursos y tiempos distintos, mecanismos y formas de relación nuevas, para atender las complejidades asociadas a las propias y múltiples dinámicas dentro de los territorios.

La constante violación de los derechos indígenas, la usurpación permanente del territorio, la falta de acción estatal y la imposición de una estructura externa de gobierno local marcan no solo la relación, sino el compromiso con estas comunidades, lo que se traduce en un posicionamiento político de la universidad que la coloca no pocas veces frente a la necesidad de denunciar, emplazar y demandar acciones del Estado y sus instituciones, en beneficio de estas comunidades.

Este compromiso ha sido asumido en la UNED desde el Consejo Universitario y la propia Rectoría, que se han manifestado varias veces respecto de proyectos de ley que afectan o que promueven estos pueblos y acerca de conflictos y situaciones de violencia frente a los cuales la UNED se ha pronunciado con prontitud y vehemencia en la prensa nacional. Sin duda, el apoyo de las autoridades institucionales ha sido fundamental para dar coherencia al conjunto de acciones emprendidas con estos pueblos.

3. La institucionalización de nuevas visiones y prácticas para interculturalizar la universidad

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. La sostenibilidad está sujeta a la mayor o menor institucionalización que se haga de los programas y proyectos, expresándose por lo general en presupuestos, normativas y acciones de la institución.

Se requieren competencias académicas distintas, conocimientos “otros”, así como personas idóneas y capacitadas que los puedan facilitar. Esto no resulta tan difícil cuando se trata de un proyecto finito con fecha de inicio y de finalización, especialmente si cuenta con apoyo político y con recursos de cooperación, dadas las siempre restrictivas posibilidades de las universidades públicas, pero, por lo general, numerosas experiencias se llevan a cabo de manera temporal y por falta de presupuesto resultan luego difíciles de integrar en programas permanentes. Por eso la asignación presupuestaria es fundamental para la institucionalización y la sostenibilidad.

En el caso de la UNED, la relación con pueblos indígenas ha ido transitando desde acciones puntuales e iniciativas de personas sensibles y comprometidas con las luchas de estos pueblos hacia una institucionalización de proyectos y programas con compromisos y recursos crecientes, aunque sin abarcar, todavía, procesos de amplio alcance como serían los de diseño curricular y ofertas de carreras para indígenas y no indígenas con enfoque intercultural.

Actualmente la UNED asigna recursos financieros específicos para el desarrollo del Plan de Inclusión de estudiantes indígenas, que solo en el 2015 sumaron US\$ 400.000 destinados a labores de promoción, divulgación y orientación vocacional, sin incluir presupuestos para becas, investigación ni contratación de funcionarios que tienen a cargo distintas actividades hacia estas poblaciones, costos estos últimos que se “hunden” en las estimaciones de las actividades ordinarias de las diferentes dependencias.

Si bien no es posible estimar el presupuesto total del conjunto de acciones para la vinculación de la UNED con los pueblos indígenas, sí lo es evidenciar el aumento de acciones institucionales en la cantidad de proyectos o iniciativas que se realizan, las cuales suman 55, según el último Informe de la Rectoría.¹⁶

Estas acciones se hayan respaldadas por un conjunto de acuerdos de congreso, de política y de gestión que vienen promoviendo en la

¹⁶ UNED-CIEI, “Evaluación de la pertinencia cultural de los servicios y productos de la UNED dirigidos a estudiantes indígenas”, Informe Evaluativo Final Priscilla Carballo Villagra (inv.), 2016.

UNED la flexibilización de procedimientos y requisitos para atender, por ejemplo, las necesidades de contratación de sabios indígenas sin títulos académicos, la asignación de becas y la ejecución de actividades en las comunidades. En esto, el compromiso y apoyo de las autoridades políticas y administrativas es, nuevamente, determinante para resolver situaciones nuevas no contempladas aún en las normas y hacer avanzar a toda la institución.

La institucionalización se expresa también en el involucramiento de un número cada vez mayor de instancias académicas y administrativas en proyectos o servicios específicos, además de una preocupación por la capacitación del personal en aspectos de interculturalidad y pueblos indígenas.

Además de los programas de extensión cultural, inclusión de estudiantes o investigación ya citados, otras instancias como el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes y el Centro de Investigación Institucional poseen experiencias concretas y esfuerzos pioneros orientados a diseñar ofertas considerando la interculturalidad.

El Centro de Investigación Institucional (CIEI) dio a conocer recientemente el informe final de un primer estudio evaluativo acerca de la pertinencia cultural de los servicios y productos de la UNED, en el que se sometió a valoración de estos estudiantes diferentes aspectos de la oferta universitaria, como la información para el ingreso a la universidad, las tutorías, los cursos virtuales, el servicio de videoconferencias, las becas, el uso de bibliotecas, entre otros.

Este estudio es importante porque coloca en el ojo crítico la manera en que los servicios y productos institucionales responden a las necesidades, condiciones de vida y características del estudiantado indígena, dando voz a estudiantes hasta hace poco invisibilizados y colocando dentro de las tareas de la gestión la pertinencia cultural como criterio de evaluación de la calidad.

Considerar dentro de la evaluación de la gestión indicadores de pertinencia cultural, aunque limitados a la inclusión de estudiantes indígenas, además de mostrar la voluntad de mejorar los servicios de inclusión, permanencia y logro para estas poblaciones, hace avanzar, aunque sea en un nivel inicial, acciones y reflexiones acerca de cómo interculturalizar la institución.

Otro desafío con relación a la institucionalización y sostenibilidad es la de 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.

A menudo, con el ánimo de canalizar, aprovechar y controlar los recursos, se piensa en la creación de un programa macro, con una persona

responsable de dirigir y rendir cuentas. Aunque se han dado sugerencias en este sentido, dichosamente esta no ha sido la vía en la UNED.

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. De esta manera, toda la institución se ha visto involucrada, permeada por las distintas experiencias, que están todavía en condición de proyectos especiales pero que tienden a la permanencia.

El contrapunto de esta manera extendida de trabajo está en la tendencia al desconocimiento mutuo de lo que hacen los diferentes equipos de trabajo, de lo que se hace en cada proyecto, la tendencia al aislamiento, a la no coordinación y la escasa socialización de las lecciones aprendidas y de los vínculos que cada experiencia obtiene.

La información fluye a veces muy poco entre las instancias y personas responsables de los diferentes proyectos, lo que parece indicar la necesidad de enfocar el tema de la comunicación y colaboración interna sin pretender jerarquizar las relaciones, como uno de los ejes fundamentales en el camino para interculturalizar la universidad.

En esta línea se están 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, estudiantes y miembros de diferentes pueblos y comunidades indígenas.

4. 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, para responder a su misión institucional. Siendo una universidad a distancia y tratándose de las comunidades indígenas, la UNED ha procurado vínculos directos, físicos, personales, cara a cara, situados, imprimiendo con esto una variante muy importante de lo que podríamos llamar el modelo a distancia y la tendencia a la virtualidad de sus ofertas educativas.

Con el apoyo de la UNED, estudiantes y personas de diferentes pueblos indígenas, no solo costarricenses sino también otros centroamericanos, han incursionado en el aprendizaje y aprovechamiento de los recursos tecnológicos en su formación y en proyectos comunitarios diversos.

Este acercamiento de la UNED a los pueblos y comunidades indígenas ha promovido diferentes iniciativas de inclusión de estudiantes, profesionalización, investigación y servicios culturalmente pertinentes acrecentando el compromiso e interés de la institución por sostener y avanzar en el proceso de democratizar la educación superior y el acceso

a la universidad, no solo de jóvenes estudiantes, que sería la población natural, esperable, sino de las mismas comunidades, mediante diferentes proyectos de investigación y de extensión.

Aspirar a una política para interculturalizar la universidad y la educación superior, pretendidamente clara, coherente, integral y viable, no es algo que tenga cabida sin un proceso previo de relaciones nuevas mediante las cuales la institución vaya generando su propia experiencia, vaya madurando sus prioridades y capacitando a sus equipos, estableciendo los nexos y legitimando su papel con los propios pueblos, territorios y comunidades indígenas.

Para el desarrollo de estas condiciones que hoy se valoran propicias para un avance hacia la interculturalización, juegan un papel muy importante las experiencias de intercambio con otras instituciones y redes, tanto nacionales como internacionales como la UII, la Rucicay y ahora la Esial, así como el acercamiento y diálogo interno entre diferentes actores de la comunidad universitaria, responsables y participantes en los diferentes proyectos.

Finalmente, hay que decir que la experiencia de trabajo con los pueblos indígenas y desde ellos ha abierto en la UNED una de las principales ventanas a la interculturalidad y al diálogo de saberes, pero no es la única necesaria, ya que la interculturalización de la universidad y de la educación superior es un desafío de mayor alcance, abarca mucho más que los pueblos indígenas, pues debe incluir conocimientos, visiones, prácticas y aportes de muchas otras poblaciones, como las afro y las migrantes, todas cohabitantes dentro de nuestro país, todas valiosas y necesarias para la convivencia y el aprendizaje, todas con derecho a ser reconocidas en su diferencia.

Referencias

- BORDIEU, Pierre, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, traducido por Thomas Kauf, Barcelona: Anagrama, 1997.
- HOOVER, Alta, “La red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay)”, en: Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 49-65.
- MALDONADO, Luis, “Geopolítica del Sumak Kawsay. Elementos para una agenda de política regional de los pueblos indígenas”, en: *Estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe*, La Paz: Fondo Indígena, 2011, pp. 285-346.
- ..., “Conocimientos tradicionales en Abya Yala y la educación superior en América Latina y el Caribe”, <https://www.youtube.com/watch?v=AYEHtsKuBzU>.
- MATO, Daniel (comp), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016.
- PALECHOR, Libio, “La Cátedra Indígena Intercultural: un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”, en: Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 69-84.
- UII-FI, *Miradas críticas desde el Abya Yala, Volumen V: Curso Internacional para líderes y lideresas indígenas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena*, Universidad Indígena Intercultural, *Proyecto GIZ, Fondo Indígena*, La Paz, 2014. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V6DcNlc58EkJ:www.bivica.org/upload/miradas-criticas-curso-lideres.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>.
- UNED-CIEI, “Evaluación de la pertinencia cultural de los servicios y productos de la UNED dirigidos a estudiantes indígenas”, Informe Evaluativo Final Priscilla Carballo Villagra (inv.), Centro de Investigación Institucional, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Documento de trabajo.
- UNED-AMI, “Proyecto de mejoramiento de la Educación Superior Costarricense. V Reporte de proyecto, P123146, Documento de trabajo, 2015.

MÉXICO

Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México

José Del Val

El presente capítulo se aboca al análisis de la situación por la que actualmente atraviesa la educación superior intercultural, a partir de una revisión de las políticas y estrategias implementadas por el Estado y algunas instituciones educativas en México. En principio se presentan datos demográficos nacionales, destacando, mediante el uso de las estadísticas oficiales, algunos indicadores en materia de acceso a la educación y escolaridad de la población indígena. Posteriormente, se exponen de manera general los antecedentes del desarrollo de las políticas y programas educativos para indígenas y se examinan las principales universidades de educación superior intercultural que existen actualmente en México, con el objetivo de revisar los retos y perspectivas que existen de este modelo educativo, prácticamente de reciente implementación.

Luego, se señalan otros esfuerzos que se están realizando en dependencias de educación superior, donde se están generando modelos y programas con un enfoque intercultural. Y terminamos el texto con una reflexión general sobre los elementos a considerar para la consolidación de un sistema educativo intercultural.

Educación y pueblos indígenas en México

A nivel regional, en la mayoría de los países latinoamericanos la diversidad cultural no solo se conforma como un rasgo esencial de la pluralidad de pueblos originarios, sino que también se encuentra determinada por las inmigraciones y los intercambios entre poblaciones de origen diverso, factores que en conjunto han sido fundamentales para el impulso del proceso civilizatorio de los pueblos de América.¹

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en México, hoy en día habitan cerca de 121 millones de personas, de las cuales el 21,2 % se autoadscribe como perteneciente a uno de los 68 pueblos indígenas registrados en el país, pero solo el 6,1 % de la población habla alguna de las 364 variantes de lenguas originarias; el 1,6 % dice “ser en parte indígena” y el 73,8 % de la población

¹ Luz María Martínez Montiel, *Inmigración y diversidad cultural en México. Una propuesta metodológica para su estudio*, México, col. La pluralidad cultural en México, n° 4, PUMC-UNAM, 2005.

no se reconoce como indígena. Cabe destacar, también, que recién en 2015 el Inegi agregó a la encuesta nacional de población la categoría de adscripción a un pueblo negro, lo que dio como resultado que el 1,16 % de la población se reconociera como parte de una colectividad afrodescendiente.²

A pesar de conformar un amplio sector de la población nacional, los pueblos y comunidades indígenas y negros continúan siendo los más pobres y los que presentan mayores índices de marginación y rezago social, además de ser objeto de situaciones discriminatorias.³ En materia educativa, las cifras oficiales más recientes muestran la existencia de una brecha de 11,3 puntos porcentuales en materia de inasistencia escolar entre la población indígena y la no indígena de 6 a 25 años de edad.⁴ Sin embargo, la verdadera desigualdad no se encuentra solo en la diferencia del coeficiente entre los matriculados indígenas y los no indígenas, sino en el tipo de educación y de instituciones que la imparten.

Según cifras del Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indígenas de México,⁵ a inicios del milenio, de los 4.602.515 indígenas de 15 años y más, el 30,6 % no tenía instrucción escolar alguna, el 4,5 % contaba con instrucción hasta el nivel medio superior y solo el 2,6 % tenía instrucción hasta nivel superior. Diez años después, el porcentaje de población hablante de lengua indígena (phli), en el mismo rango de edad, sin instrucción educativa había descendido apenas siete puntos; sin embargo, es posible observar un ligero aumento en el acceso a la educación media con el 7,7 % y en la superior con 3,8 % de los entonces 5.363.997 indígenas de dicho grupo etario.

No obstante, los pueblos indígenas han podido incidir, de manera cada vez más significativa, en los ámbitos jurídico y político internacionales y nacionales, pretendiendo construir nuevas formas de ciudadanía, participación e inclusión, demostrando que es posible revertir la desigualdad para acercarse a la equidad en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural y la puesta en marcha de la interculturalidad, favoreciendo, así, la vigencia de la propia democracia y del federalismo.

² Consejo Nacional de Población, *Infografía Población indígena*, México, Conapo, 2015. Disponible en línea: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDIFINAL_08082016.pdf> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

³ Para mayor referencia, véase un estudio reciente de la UNAM, “Encuesta Nacional de Indígenas”, a cargo de la investigadora Natividad Gutiérrez Chong. Disponible en línea: <http://www.losmexicanos.unam.mx/indigenas/encuesta_nacional.html> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

⁴ Consejo Nacional de Población, ob. cit., p. 7.

⁵ Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, “Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indígenas de México”, en: *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas*, México: PUIC-UNAM, 2016. Disponible en línea: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/index.php>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

Políticas y prácticas para interculturalizar la educación superior

Durante las últimas décadas, un aspecto fundamental que las luchas y movimientos etnopolíticos han enfatizado en sus demandas y reivindicaciones es el concerniente al campo de la reproducción cultural, particularmente los proyectos de formación y educación, considerados estratégicos para garantizar, en el marco de las actuales condiciones globales, su reproducción como pueblos, su reconocimiento jurídico y político, su florecimiento y la expansión de sus culturas.

En este marco, es fundamental conocer la historia de la educación en nuestro país y la relación Estado-Pueblos Indígenas para comprender su situación actual. A través de un breve análisis, es posible identificar la importancia que se le otorgó a la educación como una política prioritaria del Estado posrevolucionario y de las instituciones que surgieron de él a inicios del siglo XX, período a partir del cual el indigenismo y las normales rurales fueron algunos de los dispositivos implementados para la atención de los diferentes pueblos indígenas y campesinos, en un país que, en ese entonces, se mostraba disperso, fragmentado y predominantemente rural.

El sistema educativo mexicano, entonces, se concibió como una herramienta que debía ayudar a “forjar patria” mediante la reproducción y diseminación de la ideología nacionalista, principalmente con ayuda de la educación rural, la cual buscaría conseguir propósitos como “la incorporación de la gran masa indígena a la familia mexicana” y la “formación del espíritu rural”.⁶

El proyecto de las normales rurales materializaba esta concepción mediante la adopción de la propuesta pedagógica del estadounidense John Dewey, quien concebía a la escuela como un espacio para la reconstrucción del orden social y al docente, como guía y orientador de los alumnos, bajo la filosofía de las “escuelas de acción”, donde los niños aprenderían haciendo.⁷

Estas escuelas de carácter regional fueron acompañadas desde su nacimiento por las centrales y organizaciones agrícolas; eran sus estudiantes los hijos de los campesinos que habían alcanzado, mediante la lucha armada, una posibilidad para el cambio social. En cierta forma, las normales rurales también representaban un proyecto civilizato-

⁶ Moisés Sáenz, “Algunos aspectos de la educación en México”, en: Engracia Loyo Braco (coord.), *La casa del pueblo y el maestro rural*, México, sept. 1985, p. 25, citado por Tanalís Padilla, “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en *El Cotidiano*, n° 154, marzo-abril, 2009, p. 87.

⁷ Simón Vargas Aguilar, “Escuelas normales rurales: agentes de cambio y desarrollo”, en: *La Jornada*, sábado 8 de noviembre de 2014. Disponible en línea: < <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/08/opinion/016a1pol> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

rio que debía inculcar nuevas prácticas cívicas, hábitos de higiene y modelos de organización doméstica y social en el grueso de las poblaciones rurales.⁸

Durante la década de 1930, el gobierno ligó la educación con el desarrollo comunitario, al concebirlos como parte de una justicia social que intentaba restituir los agravios que regímenes anteriores habían provocado a las amplias mayorías indígenas y campesinas. La idea de incorporar a estos al sistema educativo germinó en esta época y para ello se crearon diferentes instituciones a lo largo del desarrollo de esta política indigenista.

En 1934 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena y unos años después, en 1939, se puso en marcha el denominado “Proyecto Tarasco”, una de las acciones con mayor eficacia para la castellanización mediante la alfabetización en lenguas indígenas.⁹ En 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se fundaron en los años posteriores distintos Centros Coordinadores Indigenistas en prácticamente todas las regiones con importante densidad de población indígena (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Veracruz, Puebla, San Luis Potosí, etc.).

En 1978, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), para la atención especializada en educación básica para indígenas, y en 1983 en el país se implementó el modelo educativo bilingüe-bicultural. Sin embargo, aunque el proyecto era respetuoso de la diversidad lingüística y la pluriculturalidad, no pudo consolidarse debido a las presiones y conflictos políticos con el sindicato magisterial.¹⁰

En la década de 1990, como producto del proceso de negociaciones posterior al conflicto armado con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el gobierno federal se comprometió, en el marco de las demandas del movimiento indígena nacional representado en ese momento por el Congreso Nacional Indígena (CNI), en materia de aseguramiento de la educación y capacitación a los pueblos indígenas, a lo siguiente:

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que

⁸ Tanalís Padilla, ob. cit., p. 88.

⁹ Elizabeth Martínez Buenabad, “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie, Uanli, UNAM, 7 al 11 de noviembre, 2011, p. 2. Disponible en línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

¹⁰ *Ibid.*, p. 3.

*amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes, y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.*¹¹

La demanda y el compromiso se encontraban principalmente dirigidos hacia la materialización de una educación de carácter intercultural que rescate e integre los conocimientos y saberes de la educación comunitaria indígena respetando sus formas de transmisión, así como el valor para la vida y el desarrollo local.

Ya iniciado el nuevo milenio, y como resultado de las nuevas disposiciones constitucionales y la adhesión de México a declaratorias y acuerdos internacionales en materia de derechos humanos en general e indígenas en particular,¹² en 2001 comenzó una etapa de reformas y reacomodos institucionales con el objetivo de cumplir con lo dispuesto y dar solución tanto a las demandas planteadas por el movimiento indígena como a los nuevos lineamientos de los organismos internacionales, a través de la puesta en marcha del modelo educativo de corte intercultural bilingüe (EIB).

En materia educativa y lingüística, se crearon dos órganos federales para dar cumplimiento a las nuevas disposiciones; el primero, en 2001 y dependiente del Ministerio de Educación Pública Federal, fue la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuyo propósito es: “Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística”.¹³

¹¹ Acuerdos de San Andrés, 1996. Disponible en línea: <<http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=400>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

¹² Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1976); Convenio 169 de la OIT para Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989); Foro Permanente para las cuestiones indígenas” (2000); Conferencia Mundial contra el racismo y la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (2001); Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural (2001); Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2003); y la Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales (2007).

¹³ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, sept. 2016. Disponible en línea: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/que-hacemos/>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

De la misma forma, y como consecuencia de la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), se fundó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) bajo los siguientes objetivos generales: 1. Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional; 2. Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación; y 3. Asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.¹⁴

Una de las principales demandas del movimiento indígena nacional fue sin duda alguna el acceso a la educación superior dentro de los parámetros de un enfoque intercultural. Para ello, las políticas públicas que se comenzaron a implementar ya con el nuevo andamiaje jurídico e institucional fueron las destinadas a la conformación de programas de becas específicos para estudiantes indígenas y el subsistema de educación intercultural.

Para ello, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establecieron algunas líneas de acción para atender con “calidad y pertinencia cultural” a los grupos indígenas, entre ellas, destacaron tres medidas: la primera estaba dirigida a la necesidad de aumentar el número de becas para estudiantes indígenas; la segunda procuraba llevar educación superior a las zonas densamente indígenas, mientras que la tercera buscó combinar un programa de apoyo económico para la transformación de las instituciones convencionales.¹⁵

Educación superior intercultural en México

En México se han instaurado y llevado a cabo una serie de acciones y programas destinados a “interculturalizar la educación”, con el objeto de garantizar el acceso a la educación superior de diferentes sectores sociales excluidos, entre ellos los indígenas, así como su derecho colectivo como pueblos a una educación culturalmente pertinente. A lo largo de este proceso han aparecido nuevas y complejas interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación e interculturalidad (que son los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currículos académicos), sobre la efectividad de las acciones para integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas y negros en los cursos y programas educativos.

¹⁴ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, *¿Qué es el Inali?*, México, 2016. Disponible en línea: <<http://www.inali.gob.mx/es/institucional.html>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

¹⁵ Leticia Ventura Soriano, “La atención educativa de la población indígena en la educación superior”, Tesis de licenciatura en Sociología de la Educación, México: UPN, 2009, pp. 35-36. Disponible en: <<http://200.23.113.51/pdf/26116.pdf>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

En México y en el resto de América Latina se comenzaron a constituir y desarrollar universidades desde los propios pueblos indígenas y para ellos, denominadas “Universidades indígenas” o “Universidades interculturales”, así como programas de carácter antropológico y pedagógico como licenciaturas, posgrados, áreas o departamentos en universidades convencionales, abordando el paradigma de la interculturalidad de manera laxa, como puente de comunicación entre distintas sociedades y sistemas de conocimiento de diferentes culturas.

De manera genérica, podemos entender a la *interculturalidad* como un término en el que están explícitos el contacto, la interacción y las correlaciones entre los portadores de distintas culturas, universos y bienes culturales; sin embargo, no se trata de un concepto descriptivo sino de una condición a la que aspiran o actualmente deben aspirar las sociedades multiculturales. Al respecto, Maldonado¹⁶ destaca que la interculturalidad se puede entender como “un horizonte de futuro, un escenario *eutópico* al cual se espera arribar en tanto se desea construir una sociedad democrática”, en la cual “no cabrían las relaciones de dominación existentes entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad”.

De manera general, el propósito de la “educación intercultural”, es “interculturalizar” tanto el p \acute{e} nsum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, a partir de la consideración de las propias dimensiones “interculturales”, “interlingües” e “interactorales” que intervienen en la diversificación del conocimiento,¹⁷ situación que obliga a ciencias como la antropología y a la pedagogía (en específico) a replantear sus conceptos teóricos básicos al igual que sus prácticas metodológicas.

Actualmente, en México tienen presencia una variedad de instituciones de educación superior interculturales, tan heterogéneas y diversas como sus orígenes, estructuras y contextos. Bajo la clasificación realizada por María Bertely, en México, el subsistema de educación intercultural se encuentra dividido en tres categorías: 1. Licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales; 2. Licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes; y, 3. Licenciaturas y opciones de Educación Superior Intercultural (ESI) autónomas y semiautónomas.¹⁸

¹⁶ Ictzel Maldonado Ledezma, “De la multiculturalidad y la interculturalidad: La reforma del Estado y los pueblos indígenas en México” en: *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 7, n $^{\circ}$ 14, septiembre-diciembre, 2010, p. 301.

¹⁷ Gunther Dietz, “Los actores indígenas ante la ‘interculturización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?” en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, n $^{\circ}$ 2, pp. 55-75.

¹⁸ María Bertely Busquets, “Educación superior intercultural en México”, en: *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, 2011, pp. 66-77. Disponible en línea: < <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2011/nea2011/mx.peredu.2011.ne.p66-77.pdf>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

A esta clasificación se agregarían los programas y estrategias de acción afirmativa a cargo de universidades convencionales e instancias gubernamentales.

A continuación se presenta una relación de las universidades interculturales de México y otras universidades que han incluido carreras, cursos o programas con un enfoque intercultural:

I. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y Gobiernos Estatales ha impulsado la formación de Universidades Interculturales, que son las instituciones de Educación Superior emanadas a partir del reconocimiento oficial de la diversidad cultural en México. En la actualidad existen once universidades de este tipo que ofertan licenciaturas como Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación, Salud, Enfermería y Derecho Interculturales, Turismo Alternativo, Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, así como Ingeniería Forestal, Industrial, en Agronegocios y en Tecnologías de la Información, entre otras.¹⁹

- 1) Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, con sedes regionales en los municipios de Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tujilá, atiende a población tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, entre otras.
- 2) Universidad Indígena Autónoma de México con presencia en los estados del noroeste del país, como Sonora y Sinaloa, con sedes en Mochicahui, Los Mochis y Choix, atiende principalmente a estudiantes de los pueblos mayo y yaqui.
- 3) Universidad Veracruzana Intercultural, en el estado de Veracruz y con unidades académicas en las regiones de la Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selva, recibe estudiantes totonacos, nahuas, mixtecos, popolucas y otomíes. Desde el año 2005 oferta la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, así como la Maestría en Educación Intercultural.²⁰
- 4) Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, ubicada en la península, atiende a población de origen maya.
- 5) Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, con sede en La Ciénega y Ayutla, integrada por estudiantes originarios de los pueblos náhuatl, tlapaneco, mixteco y amuzgo.

¹⁹ Para mayor información sobre la oferta educativa de estas instituciones, véase: CGEIB, *Matrícula total de las Universidades Interculturales*, 2016. Disponible en línea: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

²⁰ Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz, "Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance" en: *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Veracruz, IIE-UV, 2014, pp. 57-79.

- 6) Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, integrada por las sedes regionales Purépecha, Otomí-Mazahua y Costa Nahua.
- 7) Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, con presencia de unidades regionales en los municipios de Tacotalpa, Centla y Centro, atiende a jóvenes integrantes de los pueblos indígenas chol, yokotan, zoque y tsotsil.
- 8) Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ubicada en Lipuntlahuaca, Huehuetla, integrada por población de origen náhuatl y totonaco principalmente.
- 9) Universidad Intercultural del Estado de México, atiende a población de origen mazahua y otomí en el municipio de San Felipe del Progreso.
- 10) Universidad Intercultural de San Luis Potosí, una de las instituciones con mayor número de unidades en las regiones Altiplano, Centro, Huasteca y Media, atiende a miembros de los pueblos nahua, tenek, pame y otomí.
- 11) Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, en el municipio de Tenango de Doria, a la que asisten jóvenes de los pueblos otomí, tepehua y náhuatl.

II. Por otra parte, existen instituciones con ofertas académicas distintas y modelos pedagógicos alternativos, algunas procedentes de la iniciativa privada, otras son sociales-comunitarias o sindicales magisteriales:

- 1) Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en la comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya;
- 2) Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, una iniciativa educativa que principalmente trabaja la educación intercultural en el nivel medio superior y que cuenta con 44 planteles y una Unidad de Estudios Superiores, con presencia en todo el estado de Oaxaca;
- 3) Instituto Superior Intercultural Ayuuk (mixe), también en el estado de Oaxaca y perteneciente al sistema universitario jesuita;
- 4) Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, en la comunidad mixe de Santa María Tlahitoltepec, Oaxaca;
- 5) Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, con sede en el estado sureño de Guerrero y con cinco sedes en los municipios de San Luis Acatlán, Santa Cruz del Rincón, Xalitla, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa en las regiones de La Montaña y Costa Chica, atendiendo a estudiantes tlapanecos, mixtecos, amuzgos y afrodescendientes; y la

- 6) Universidad de la Tierra, una iniciativa educativa de carácter no formal y autogestiva con presencia en estados como Oaxaca, Chiapas, Puebla y en California, EE.UU.

A nadie escapa la dimensión del reto que supone desarrollar estrategias como la creación de las Universidades Interculturales, que requieren, sin duda alguna, no solo de científicos sociales críticos y comprometidos, sino —de manera más urgente— de una masa crítica de profesionistas y pensadores indígenas, que a su vez deben construir conjuntamente las lógicas de la interculturalidad equitativa, como los presupuestos básicos que deben establecerse y desarrollarse mínimamente para dotar de sentido a estos procesos y estar en condiciones de evaluar resultados.

Sin embargo, parte de las respuestas institucionales no han repercutido del todo en experiencias compartidas con los propios pueblos ni en estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias para alumnos, cuerpos docentes y de investigación. Frente a este problema, la brecha educativa en las sociedades multiculturales —como pasa en las latinoamericanas, por ejemplo— se amplía y se observa a partir de indicadores sociales que denotan un acceso desigual a oportunidades económicas, políticas, culturales y especialmente educativas.

La creación de las Universidades Interculturales (UI) obedeció a varias circunstancias que determinaron un complejo entramado en el que se vincularon cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales. En primer lugar, su creación derivó de las “recomendaciones” y de los acuerdos y convenios provenientes de organismos internacionales, entre ellos la OIT, la Unesco, la OEA, etc. que promueven y apoyan, en el marco de las políticas de multiculturalidad y plurilingüismo, la satisfacción de las demandas de educación superior para estudiantes indígenas y afrodescendientes.

En segunda instancia, la presencia de estas deriva de la creciente demanda de los movimientos indígenas nacionales y de organizaciones civiles, de asociaciones y comités de estudiantes que solicitan incorporarse al nivel superior y del hecho de que las universidades convencionales están incapacitadas para absorber y ampliar su cobertura.

Estas instituciones fueron establecidas en los estados y regiones con mayor densidad de poblaciones originarias y afrodescendientes, la mayoría a partir de convenios entre los gobiernos estatales y la federación a través de la CGEIB y otras como iniciativas de la sociedad civil o de centros de educación superior de corte privado.

De acuerdo con Bertely, es posible considerar la educación superior intercultural mexicana “como un dispositivo político que se moviliza en

la arena de lucha donde se dirime el conflicto frente al Estado”, caracterizándose esta “por la presencia de mecanismos de dominación objetivos y subjetivos, así como por el ejercicio de relaciones de dominación y subordinación históricas y actuales entre dos proyectos de sociedad: el indígena y el no indígena”.²¹

Recientemente, la UNAM, la Universidad Veracruzana y el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales participamos en un seminario de investigación sobre las “Universidades Interculturales en México: balance de una década”,²² en el que se presentaron trabajos y exposiciones acerca del estado que guardan las distintas propuestas educativas, a cargo de los principales actores y sujetos de acción como docentes, investigadores y estudiantes de dichas instituciones.

Los expositores mencionaron algunos de los principales retos, desafíos y propuestas para la educación intercultural en el nivel superior. A continuación se rescatan algunas de las principales problemáticas planteadas en dicho evento académico:

La primera problemática que señalaron fue que, a más de diez años de haber iniciado estos proyectos, en las regiones donde se ubican las universidades predomina un desconocimiento y una devaluación generalizada de la propuesta educativa, tanto por los propios jóvenes indígenas, quienes desde su percepción en escasas ocasiones consideran que la educación superior sea una oportunidad para el cambio social, como por los jóvenes no indígenas, quienes ven a las UI como una de sus últimas opciones, debido a la falta de oferta educativa en sus regiones o a su incapacidad para ingresar a una universidad convencional.

Otra problemática es que existen múltiples limitaciones y vacíos estructurales en el funcionamiento y la operatividad de las instituciones, el centralismo político y administrativo, la falta de transparencia, la poca pertinencia del modelo y la discontinuidad en los proyectos académicos, que son considerados los principales riesgos y obstáculos para la permanencia y consolidación de estos proyectos.

También, se destacó que existe una incipiente vinculación entre la labor académica y las dinámicas comunitarias. A pesar de que es un objetivo fundamental de las universidades y una función social de la educación intercultural, no todas las instituciones se vinculan y trabajan para hacer comunidad o fortalecer

²¹ María Bertely Busquets, ob. cit., p. 73.

²² *II Seminario de Investigación. Universidades Interculturales en México: balance de una década*, Ciudad Universitaria, UVI, CEAS, IIA, PUIC-UNAM, 12 y 13 de agosto de 2016.

los lazos para la posterior inserción de los profesionales y el impulso del desarrollo comunitario; no obstante, se mencionó que existen experiencias exitosas cuyo ejemplo puede permear en las demás. Entre ellas, las estrategias implementadas por las unidades regionales de la UVI y su modelo de los Consejos Consultivos.

Uno de los retos clave de este modelo educativo que se señaló es la formación y profesionalización de docentes, pues, a pesar de los programas de certificación, las licenciaturas, diplomados y posgrados que ofrecen diversas instituciones en México, aún queda mucho por hacer en esta materia.

Por otra parte, se destacaron algunos de los aportes y logros que se han obtenido a lo largo del proceso de desarrollo y consolidación del modelo educativo implementado por estas instituciones y los que se han venido presentando a la par, como lo son otras experiencias que surgieron a partir del trabajo comunitario y de organizaciones de la sociedad civil en pueblos y comunidades, así como por instituciones educativas de carácter privado.

También enfatizaron que la puesta en marcha de figuras como el denominado “Consejo consultivo”, un órgano de participación y decisión comunitaria, permite una mayor vinculación local para involucrar y articular los trabajos de las instituciones de manera más práctica y útil con las comunidades y organizaciones locales. Lo anterior, como parte de uno de los objetivos de esta educación: el desarrollo local-regional sostenible y culturalmente pertinente, respetando las formas organizativas y las lógicas comunitarias.

De igual forma, se señaló que uno de los avances observables es el desarrollo experimental de pedagogías y estrategias educativas funcionales que permiten la vinculación con comunidades y pueblos; la incorporación de los saberes tradicionales y sus portadores debe ser fundamental para articular los distintos tipos de educación como la no formal, informal, tradicional o comunitaria, fortaleciendo así su pertinencia.

Se señaló también que la implementación de acciones destinadas a materializar algunos de los principales postulados de las políticas educativas interculturales, tales como la extensión de la oferta educativa a otras regiones y sitios habitados por poblaciones indígenas o la implementación de un “nuevo modelo” de corte intercultural, por lo menos en el caso mexicano, se ha visto limitado e incompleto, producto de una serie de decisiones deficientes y poco planeadas.

Otro de los aspectos mencionados fue que la autonomía universitaria es un valor clave para la educación y que, en muchos de

los casos, esta ha sido cooptada por los gobiernos estatales, quienes, desafortunadamente, han tergiversado el espíritu y alcance de la propuesta educativa al interponer intereses mezquinos y de grupo antes que el interés público y social.

Finalmente, Sartorello²³ hizo énfasis en que el trabajo universitario en materia de documentación y análisis de los mismos procesos educativos en contextos específicos ha permitido generar novedosos conocimientos en el marco de una articulación y contraste entre los sistemas de saberes y prácticas involucradas (tradicional-indígena / universal-occidental), un fenómeno que, si bien ha permitido establecer incipientes vínculos, de igual manera ha generado nuevas tensiones, choques y diálogos entre los involucrados y en donde claramente se han hecho explícitos los conflictos entre las lógicas y visiones de lo que se considera “desarrollo comunitario”.

Tal y como lo consignaron los especialistas en dicho Seminario, las Universidades Interculturales (UI) como instituciones de reciente creación aún no son lo suficientemente reconocidas por las instituciones públicas como una política fundamental, lo que las expone a la incertidumbre de los financiamientos y posibles recortes presupuestales, circunstancias que, en menor medida, experimentan las grandes universidades públicas convencionales y politécnicas ubicadas en las grandes metrópolis y ciudades medias, donde se concentra población, infraestructura y servicios.

También, dejaron ver que las UI, por sus condiciones e incipiente proyección en municipios y regiones (su carácter local), están sujetas a dinámicas diferentes como la lenta designación e inclusive bajos presupuestos, por lo que representa una empresa de atención secundaria para las autoridades encargadas del presupuesto educativo, lo que limita el derecho a la educación de los indígenas y campesinos, que son la parte mayoritaria de las matriculas escolares.

No obstante, en el marco de una reflexión permanente sobre la interculturalidad en la educación, es posible decir que la actual visión del proyecto interculturalizador no debe concentrarse únicamente en la inclusión de los estudiantes indígenas y negros, sino que es necesario abrirla al encuentro entre los ámbitos rurales-indígenas y urbanos-indígenas y no indígenas con el objeto de expandir el diálogo a otros contextos y realidades.

²³ Stefano Sartorello & Joaquín Peña Piña, “Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: la experiencia de los estudiantes de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas”, ponencia presentada en *II Seminario de Investigación. Universidades Interculturales en México: balance de una década*, Ciudad Universitaria, 12 y 13 de agosto de 2016.

Del panorama descrito hasta aquí se deduce que, siendo el aspecto del financiamiento uno de los grandes problemas que enfrentan las universidades interculturales, es preciso que el gobierno asuma un mayor compromiso y que se sumen a estos esfuerzos instituciones públicas y privadas, así como las empresas nacionales y agencias de la cooperación internacional, a fin de que se fortalezcan estas instituciones educativas, pensadas y promovidas para atender la educación superior de los sectores más desprotegidos de la sociedad mexicana. Esta tarea, de igual manera, recae principalmente en las autoridades y directivos de las mismas UI para establecer vínculos con las universidades convencionales, privadas y centros e institutos tecnológicos.

Por otra parte, además de las Universidades Interculturales, es importante señalar otros esfuerzos que se están realizando en dependencias de educación superior, en donde se están generando modelos con un enfoque intercultural. A continuación se mencionan algunas de este tipo.

1) La Universidad Nacional Autónoma de México es una opción para la educación superior de los miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes. De acuerdo con datos estadísticos de la propia UNAM, durante los ciclos escolares de 2009 a 2015, un promedio del 1,2 % de los demandantes a cualquiera de las 117 carreras²⁴ que oferta en alguna de sus 31 sedes académicas (tanto en la Ciudad de México como en el interior de la República) son hablantes de alguna lengua indígena (HLI) (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Aspirantes a licenciatura de la UNAM, HLI y autoadscritos a un pueblo indígena por ciclo escolar

Ciclo escolar	Aspirantes	HLI	%	Autoadscritos	%
2009-2010	148 591	1 878	1,3	5 526	3,7
2010-2011	156 439	2 103	1,3	5 960	3,8
2011-2012	160 255	1 996	1,2	5 697	3,6
2012-2013	157 621	1 422	0,9	3052	1,9
2013-2014	148 352	1 777	1,2	5 167	3,5
2014-2015	126 442	1 600	1,3	4 250	3,4

Fuente: Elaboración propia con base en: Cuadernos de Planeación Universitaria, *Perfil de aspirantes y asignados de bachillerato y licenciatura de la UNAM. 2009-2015*, México, UNAM, DGP, 2015.

No obstante, el porcentaje aumenta cuando se les pregunta su autoadscripción a un pueblo indígena; alcanza un promedio anual de 3,3 % de los aspirantes. Este fenómeno nos permite observar que la reivindicación

²⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, *Oferta Académica de Licenciatura*, México, UNAM, 2016. Disponible en línea: <<http://oferta.unam.mx/>> Fecha de consulta 19/sep/2016.

identitaria y de pertenencia a un pueblo originario es una condición que crece entre los jóvenes provenientes de zonas y regiones indígenas, a pesar de que no sean hablantes de una lengua originaria.

Al analizar los datos sobre los jóvenes asignados a alguna licenciatura (incluyendo la suma de los estudiantes con pase automático provenientes del bachillerato UNAM y los asignados por concurso de selección) el promedio anual es de 2,5 % de jóvenes que se autoascriben como integrantes de algún pueblo indígena o negro.

Cuadro 2. Asignados a licenciatura de la UNAM, HLI y autoadscritos a un pueblo indígena por ciclo escolar

Ciclo escolar	Asignados	HLI	%	Autoadscritos	%
2009-2010	42 060	338	0,8	1 119	2,7
2010-2011	33 997	313	0,9	892	2,6
2011-2012	41 250	341	0,8	1 023	2,5
2012-2013	35 000	565	1,6	896	2,6
2013-2014	37 095	312	0,8	870	2,3
2014-2015	40 403	283	0,7	876	2,2

Fuente: Elaboración propia con base en: Cuadernos de Planeación Universitaria, *Perfil de aspirantes y asignados de bachillerato y licenciatura de la UNAM. 2009-2015*, México, UNAM, DGP, 2015.

De los estudiantes indígenas inscritos en la UNAM, algunos pertenecen al Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) a cargo del PUIC. Durante los últimos años, el SBEI ha ampliado sus esfuerzos para brindar más apoyo y ayudar a que los estudiantes indígenas de la UNAM terminen con sus estudios. En 2005 —primer año del SBEI— apenas se otorgaba el apoyo a 50 becarios; hoy la cobertura alcanza a un total de 850 estudiantes indígenas en alguna licenciatura, posgrado o bachillerato de nuestra universidad.

De acuerdo con las últimas cifras, en 2015 el 51,9 % de los estudiantes indígenas del SBEI se encontraba inscrito en cinco carreras: En alguna ingeniería, se registraron 107 estudiantes (destacó la ingeniería civil con un mayor número de estudiantes; le siguen las ingenierías industrial, química, electrónica, en alimentos, en computación, petrolera, entre otras); en la carrera de Médico Cirujano se registran 76 estudiantes; mientras que en la Licenciatura en Enfermería se encontraban 73 alumnos. Educación musical tiene 71 estudiantes, algunos en licenciatura y otros en el curso propedéutico y Derecho cuenta con 64 alumnos.

El 48,1 % restante estaba inscrito en carreras como Contabilidad (con 51); seguidas de Economía, Administración, Psicología, Arquitect-

tura, Ciencias Políticas, Pedagogía, Trabajo Social, Veterinaria, Odontología, Química Farmacéutico Biológica y Biología con menos de 30 y más de 10 becarios, entre otras.

Finalmente, alrededor de 97 jóvenes (que corresponden al 11,4 % del total de becarios del SBEI) se encuentran cursando el nivel bachillerato en alguna Escuela Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.²⁵

De igual forma, la UNAM, a través del PUIC, imparte desde 2004 la asignatura “México, Nación Multicultural”. De carácter optativa y transversal, aborda la temática de la multiculturalidad en México a partir de exposiciones especializadas en diferentes áreas y carreras de la universidad; desde su inicio hasta este año 2016, el curso ha sido impartido a alrededor de 24.484 alumnos de las facultades de Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Medicina, Arquitectura, Ciencias, Psicología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Economía, en las Escuelas Nacionales de Enfermería y Obstetricia, de Trabajo Social y en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) planteles Oriente y Sur.

También en la UNAM, en 2007, se puso en marcha la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, con el propósito de “formar profesionales con sensibilidad, habilidades, capacidades y conocimientos interdisciplinarios necesarios para participar en la construcción de vías de comunicación y en el diseño de acuerdos para la convivencia entre diversas culturas, grupos sociales e instituciones”,²⁶ impartándose en la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro Peninsular en Humanidades y en Ciencias Sociales en la Ciudad de Mérida, Yucatán y, recientemente, en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, en el estado de Guanajuato.

En 2010, la Facultad de Medicina aprobó en su plan de estudios la incorporación del curso “Antropología médica e interculturalidad”, que se separaba de la asignatura de Historia de la Medicina, que desde 1985 abordaba someramente el tema de la antropología médica, para actualmente situarse como materia independiente para los alumnos de 7º semestre.²⁷ Por su parte, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia ha marcado como uno de sus objetivos la preparación de profesionales

²⁵ Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, “Estadística del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas de la UNAM”, México, PUIC-UNAM, 2015.

²⁶ Disponible en línea: < <http://oferta.unam.mx/carreras/73/desarrollo-y-gestion-interculturales> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

²⁷ Roberto Campos-Navarro, “La enseñanza de la antropología médica y la salud intercultural en México: del indigenismo culturalista del siglo xx a la interculturalidad en salud del siglo xxi” en: *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 27, n° 1, 2010, pp. 114-122. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36319349023>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

bajo un enfoque holístico, intercultural y de género, para la atención específica del grupo materno-infantil en lo referente a la partería en diversos entornos socioculturales.²⁸

Finalmente, en 2012 se puso en marcha la Licenciatura en Literatura Intercultural, impartida en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, Michoacán.

2) La Universidad Pedagógica Nacional (UPN): imparte dos licenciaturas, la primera es la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, dirigida principalmente a la formación de profesionales que prestarán sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena en el nivel más básico. La segunda es la Licenciatura en Educación Indígena, cuyo objetivo es preparar cuadros capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes para contextos indígenas.²⁹

3) La Universidad Autónoma de Chiapas: ofrece la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena, promovida por una comisión canadiense del Colegio Indio Federado de Saskatchewan y, de acuerdo con su programa académico, los estudiantes “obtienen una formación intercultural e interdisciplinaria que les permite desempeñarse como actores de sus propias comunidades [...] aprovechando los recursos propios de su cultura e identidad, [...] y los conocimientos técnicos existentes entre los grupos étnicos”.³⁰

4) El Colegio de Guerrero: en uno de los estados del sur de México con concentraciones amplias de población indígena, este Colegio estatal ofrece los programas de maestría y doctorado en Educación con orientación en interculturalidad y pensamiento complejo.

5) Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: ofrece las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe como programas federales incorporados a la estructura de la Secretaría de Educación Pública, en los Centros de formación profesional para docentes, mejor conocidos en México como Escuelas Normales.³¹

²⁸ Disponible en línea: < <http://www.eneo.unam.mx/licenciatura-en-enfermeria/licenciatura-en-enfermeria-y-obstetricia.php> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

²⁹ Disponible en línea: < <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

³⁰ Disponible en línea: < http://www.unach.mx/images/documentos/program_edu/licenciatura_en_gestion_autodesarrollo_indigena.pdf > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

³¹ Disponible en línea: < http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

En resumen, la incorporación de los estudiantes indígenas durante los últimos años a toda una amplia gama de carreras universitarias es, sin duda, síntoma de los cambios que están experimentando, sus circunstancias y nuevas expectativas para contar con las mismas oportunidades que el grueso de la población, pero, principalmente, es muestra de que poseen, como cualquier otro ciudadano, derechos para acceder a la educación superior. De este modo, y de acuerdo con este primer acercamiento y análisis, se revelan situaciones de enorme trascendencia tanto para la universidad como institución educativa como para los estudiantes indígenas que se abren hacia nuevas perspectivas para su futuro y el de sus comunidades.

Retos de la interculturalidad en educación

A pesar de los avances que en México se han realizado a favor de la interculturalidad en la educación, todavía es necesario redoblar de manera urgente los esfuerzos y compromisos, tanto académicos como presupuestales, de las instituciones educativas, para garantizar de manera rápida y creciente el acceso de los miembros de los pueblos indígenas a una educación superior culturalmente pertinente, premisas que deben convertirse en uno de los objetivos y prioridades de la necesaria reforma a la educación superior en nuestro país.

Se observa que la diversidad cultural ha sido reducida exclusivamente a las características étnicas, pretendiendo resolver las desigualdades a través de una concepción de modelos jurídicos, con garantías segmentadas y restringidas, y no como una nueva generación de derechos culturales, no entendidos en sentido restringido y fragmentario, sino reconocidos para la totalidad de los miembros de una sociedad, lo cual permitiría una discusión y una construcción mucho más profundas y serias en la búsqueda del desarrollo equitativo en los procesos de interculturalidad para las diferentes identidades, en cada momento y circunstancia.

Para ello, la educación se constituye en un campo de lucha y resistencia. La interculturalidad en la educación hoy en día se ha instituido como una propuesta pedagógica, ética y hasta política para el relanzamiento de los sistemas educativos en los países en los que la diversidad cultural es una condición de origen, en los que se pretende establecer un nuevo pacto social en el que, además de reconocer las diferencias, estas se respeten y desarrollen en contextos mayormente equitativos.

De igual manera, es necesario, para el resto de la población, que los sistemas educativos aboguen, en todos sus niveles, por la articulación e inclusión de contenidos, donde aparezcan conocimientos generados a

partir de la óptica de diferentes culturas: uno de los mayores retos que gobiernos, pueblos y sociedades deben tomar para llegar a los objetivos planteados en esta nueva era de respeto a la diversidad y con miras al establecimiento de una interculturalidad equitativa.

Para ello, es pertinente que el papel de las lenguas indígenas, su valoración e impulso sean entendidos como esenciales para el desarrollo del pensamiento y acción indígenas. No es posible pensar desde una lengua ajena; se debe comenzar a construir la dimensión adecuada para que las diferentes lenguas originarias se consoliden como lenguas de pensamiento y creación, y solo así podremos hablar de una equidad para la interculturalidad.

Referencias

- ACUERDOS DE SAN ANDRÉS, 1996. Disponible en línea: < <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=400> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- BERTELY BUSQUETS, María, “Educación superior intercultural en México”, en: *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, 2011, pp. 66-77. Disponible en línea: < <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2011/nea2011/mx.peredu.2011.ne.p.66-77.pdf>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- CAMPOS-NAVARRO, Roberto, “La enseñanza de la antropología médica y la salud intercultural en México: del indigenismo culturalista del siglo xx a la interculturalidad en salud del siglo xxi” en: *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 27, n° 1, 2010, pp. 114-122. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36319349023>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- CGEIB, *Matrícula total de las Universidades Interculturales*, 2016. Disponible en línea: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN, *Infografía Población indígena*, México, Conapo, 2015. Disponible en línea: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- Después de la década de los pueblos indígenas. Recuentos y horizontes*, Tepoztlán, Morelos, 12 de octubre de 2004. Disponible en línea en: <<http://www.nacionmul>
- ticultural.unam.mx/PactoPedregal-Prueba/declaracion_Tepoztlan.html> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- DIETZ, Gunther, “Los actores indígenas ante la ‘interculturización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?” en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, n° 2, pp. 55-75.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR, *Hoja de datos estadísticos*, México, DGAE-UNAM, 2016. Disponible en línea: <https://www.escolar.unam.mx/hoja_datos/> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- GUTIÉRREZ CHONG, Natividad, “Encuesta Nacional de Indígenas”, UNAM. Disponible en línea: <http://www.losmexicanos.unam.mx/indigenas/encuesta_nacional.html> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- INALI-INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS, *¿Qué es el Inali?*, México, 2016. Disponible en línea: <<http://www.inali.gob.mx/es/institucional.html>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- INEGI-INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*, México, 2011.
- LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, México, 2003. Disponible en línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- MALDONADO LEDEZMA, Ictzel, “De la multiculturalidad y la interculturalidad: La reforma del Estado y los pueblos indígenas en México” en: *Andamios. Revista*

- de *Investigación Social*, vol. 7, n° 14, septiembre-diciembre, 2010, pp. 287-319.
- MARTÍNEZ BUENABAD, Elizabeth, “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comie, Uanli, UNAM, 7 al 11 de noviembre, 2011. Disponible en línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- MARTÍNEZ MONTIEL, Luz María, *Inmigración y diversidad cultural en México. Una propuesta metodológica para su estudio*, México, col. La pluralidad Cultural en México, n° 4, PUMC-UNAM, 2005.
- MATEOS CORTÉS, Laura Selene y Gunther Dietz, “Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance” en: *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Veracruz, IIE-UV, 2014, pp. 57-79.
- PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD, “Estadística del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas de la UNAM”, México, PUIC-UNAM, 2015.
- ..., “Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indígenas de México”, en: *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas*, México, PUIC-UNAM, 2016. Disponible en línea: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/index.php>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- SÁENZ, Moisés, “Algunos aspectos de la educación en México”, en: Engracia Loyo Braco (coord.), *La casa del pueblo y el maestro rural*, México: SEP, 1985, p. 25, citado por Tanalís Padilla, “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en: *El Cotidiano*, n° 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93.
- SARTORELLO, Stefano y Joaquín Peña Piña, “Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: la experiencia de los estudiantes de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas”, ponencia presentada en *II Seminario de Investigación. Universidades Interculturales en México: balance de una década*, Ciudad Universitaria, 12 y 13 de agosto de 2016.
- SCHMELKES DEL VALLE, Sylvia, “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, n° 2, 2009. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 2, México, 2001.
- UNAM, CUADERNOS DE PLANEACIÓN UNIVERSITARIA, *Perfil de aspirantes y asignados de bachillerato y licenciatura de la UNAM. 2009-2015*, México, DGP, 2015.
- UNAM, *Acuerdo por el que se establece el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*, México, Disponible en línea: <http://nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_puic.html> Fecha de consulta: 19/sep/2016.
- UNAM-UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Oferta Académica de Licenciatura*, México, 2016. Disponible en línea: <<http://oferta.unam.mx/>> Fecha de consulta 19/sep/2016.
- UVI, CEAS, IIA, PUIC-UNAM, *II Seminario de Investigación. Universidades Interculturales en México: balance de una década*, Ciudad Universitaria, 12 y 13 de agosto de 2016.
- VARGAS AGUILAR, Simón, “Escuelas normales rurales: agentes de cambio y desarrollo”, en: *La Jornada*, sábado 8 de noviembre, 2014. Disponible en línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/11/08/opinion/016a1pol>> Fecha de consulta: 19/sep/2016.

VENTURA SORIANO, Leticia, “La atención educativa de la población indígena en la educación superior”, Tesis de licenciatura en Sociología de la Educación,

México: UPN, 2009, p. 183. Disponible en: < <http://200.23.113.51/pdf/26116.pdf> > Fecha de consulta: 19/sep/2016.

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

Alfonso Hernández Olvera

Este texto muestra las condiciones precarias que han venido marcando la trayectoria educativa de los jóvenes indígenas de México. En primer lugar, el acceso, permanencia y conclusión de los estudios de nivel superior y posgrado para los jóvenes indígenas representa para la juventud mexicana un gran desafío, ya que actualmente se enfrentan a serias dificultades por la falta de información profesiográfica y por las escasas oportunidades de programas de becas para continuar con sus estudios. En segundo lugar, destaca el compromiso ético-social de los profesionales indígenas, que, sin duda, es una de las cuestiones que tienen que resolver con sus comunidades de origen bajo ciertos procesos y condiciones sociales que los propios jóvenes conocen y construyen con sus familiares y comunidades. Ellos, junto con sus comunidades, establecen las reglas y grados de interacción, intervención y retroalimentación, y ello dependerá de cada comunidad de la cual provengan los jóvenes indígenas que migran a la ciudad para realizar estudios y después decidir si retornan o se instalan allí.

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: grandes obstáculos que frenan la continuidad de sus estudios. Por otra parte, aparecen en el entramado social casos de jóvenes indígenas exitosos que han podido cruzar la trama de la educación superior así como del posgrado y después tomar la decisión de retornar a sus comunidades de origen o instalarse en la zona donde realizaron estudios de nivel superior y posgrado.

Es fundamental acentuar que en México existen pocas posibilidades de acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas por diversos factores, entre los que se destacan los serios problemas económicos que sufren las familias que viven en contextos rurales e indígenas, estrechamente ligado con el tema de la falta de empleo y de la poca fertilidad de la tierra por su desgaste gradual, por lo que no es suficiente para generar una producción agrícola que solvente las ne-

cesidades de alimentación y, sobre todo, que pueda generar ingresos económicos. Aunado a lo anterior,

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.¹

En 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. Es necesario precisar que el café es el único producto que garantizaba el sustento familiar en los rubros de ropa, calzado, alimentos y salud, sin dejar de evidenciar que los servicios de salud que oferta el Estado 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.

Otro de los factores que condiciona el que los jóvenes busquen oportunidades de formación tiene que ver con el nivel de motivación tanto como de la disponibilidad de información acerca de los programas de becas para acceder a la educación superior.

En lo que hace a la baja motivación en los jóvenes para continuar estudiando, son estos 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 la juventud mexicana no encuentra una relación directa e inmediata entre educarse y obtener recursos económicos que satisfagan las necesidades urgentes (alimentos, salud) que requieren asegurar los integrantes de la familia. La realidad es que la oferta del sistema educativo mexicano carece de una contextualización del currículo y exhibe poca claridad de los fines de la educación como respuesta a las necesidades sociales, culturales, económicas y lingüísticas de los jóvenes indígenas.

En estas condiciones, los jóvenes dejan truncado su proyecto escolar para buscar oportunidades laborales en la ciudad, aunque lo único seguro que conlleva esto es que los jóvenes encuentren empleos mal pagados realizando actividades en obras de construcción, en el comercio, como cargadores de mercancía o el trabajo en el hogar para las mujeres. Algunos otros jóvenes en edad de realizar estudios en educación media superior y de licenciatura han optado por emigrar a los Estados Unidos de Norteamérica en busca de empleo.

¹ Leticia Ventura Soriano, "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, 2012, p. 46.

Por otra parte, la información profesiográfica disponible para los jóvenes indígenas es escasa. Las instituciones de educación básica y educación media superior no proveen información de calidad que oriente y motive el interés de los jóvenes para continuar estudiando.

A este escenario vienen a sumarse las pocas oportunidades de acceso a educación superior. Lo que hay son universidades que buscan imponer un modelo educativo convencional y que no respetan las condiciones culturales y lingüísticas de los jóvenes. Pero están las Universidades Interculturales, instituciones de educación superior creadas bajo sustento de los gobiernos federal y estatal con el fin de romper las barreras geográficas y acercar educación superior pública a jóvenes indígenas con pocas oportunidades para realizar estudios universitarios. Estas universidades también cuentan con un sistema de becas para manutención dirigido a estudiantes inscritos en las universidades interculturales que brinda un apoyo económico mensual a los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos económicos, de 4 salarios mínimos, y que además cuenten con un promedio superior a 8.0. Una realidad concreta sobre lo que acontece en el proceso de inserción de los estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior, 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.²

Es de destacar que en las Universidades Interculturales de México aparece una constante deserción escolar, porque los programas académicos universitarios que ofrecen son poco pertinentes y socialmente no son reconocidos en el mercado laboral, por lo que un gran número de egresados indígenas se enfrentan a serias dificultades para

² Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jessica Badillo Guzmán & Verónica Ortiz Méndez, *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, México: Universidad Veracruzana, 2002, p. 10.

conseguir empleo. En estas condiciones, el reto para el sistema educativo mexicano es llevar la educación superior a las regiones con modelos interculturales y flexibles que, por una parte, respondan efectivamente a las necesidades de formación de capacidades de la población y, por la otra, aprovechen las potencialidades de desarrollo de la propia región.³

En otros ámbitos, 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 en la formación de jóvenes indígenas ofertando programas de liderazgo para fortalecer la participación de la juventud indígena en la atención de problemáticas sociales, económicas, políticas y de migración en sus localidades.

En el siguiente cuadro se muestran algunas instituciones de educación superior, públicas y privadas, que cuentan con programas estratégicos de apoyo académico, económico y de manutención dirigidos a jóvenes indígenas para la realización de estudios de educación superior y posgrado.

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	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.

³ María Antonieta Gallart Nocetti & Cristina Henríquez Bremer, “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, en: *Universidades*, n° 32, julio-diciembre, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México, 2006, pp. 36-37.

Institución (es)	Tipo	Nombre del Programa	Tipo de servicio que ofrece
Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla)	Privada	Programa de “Becas Pedro Arrupe SJ”	Oferta licenciaturas de nivel superior con becas al 100 % para jóvenes indígenas. Destacan los siguientes beneficios: <ul style="list-style-type: none"> - 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 posgrado, 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 de becas para estudios de nivel superior y de posgrado, lo que sugiere que el Estado mexicano, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado requieren implementar un esquema de apoyo académico, de manutención y de un proceso de acompañamiento tutorial integral, para fortalecer las competencias académicas de los jóvenes indígenas desde un enfoque educativo intercultural, incluyente, pertinente y, sobre todo, de atención a la diversidad.

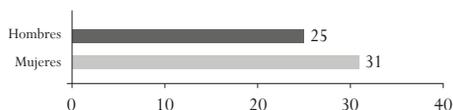
Para el caso de este trabajo, deseo destacar dos programas de becas de las cuales he sido beneficiario como indígena y que me han permitido ir construyendo una trayectoria académica que no solo ha beneficiado a mi comunidad con proyectos educativos y de investigación en temas culturales que favorecen 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 los cuales he incidido como profesional indígena, ya sea en las instituciones de educación superior y educación básica como en los espacios directivos.

Para el caso de la Universidad Iberoamericana Puebla, es de destacar que es una de las pocas universidades particulares en México que ha vuelto la mirada hacia los jóvenes indígenas con pocas posibilidades de acceso a la educación superior. En el año 2001, al concluir mi educación media superior, mis posibilidades de continuar estudiando eran pocas. Entonces conocí al personal de la Ibero Puebla, que realizaban vinculación comunitaria en mi municipio y 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 —uno de los requisitos que valora la Universidad Iberoamericana para aceptar a los candidatos o rechazarlos—, 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 sufragar 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.

De la Universidad Iberoamericana ha egresado un total de 25 hombres y 31 mujeres de diferentes estados de la república mexicana.

Beneficiarios totales "Beca Pedro Arrupe SJ"



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

Es importante mencionar que los jóvenes becarios, antes de ingresar, tienen una entrevista con el comité directivo de la universidad para valorar su perfil como candidato y de ahí surge la libertad de elegir el programa que responda a sus necesidades personales de formación profesional, contextualizado a las necesidades de su comunidad. 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 becas 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 (IFP por sus siglas en inglés). 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: 24 meses para el caso de maestrías y 36 para los doctorados.

Los programas mencionados me han permitido colocarme en diversos escenarios y han cambiado mi forma de pensar, en el sentido de que, como profesional, me ha permitido valorar la riqueza cultural que tienen mis orígenes y 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 es que se encuentran atrapados en un dilema ético: regresar a sus comunidades o regiones de origen para incidir profesionalmente en la atención de proyectos y programas que beneficien de manera directa a sus comunidades o 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.⁴

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, participando de manera indirecta en las actividades comunitarias por medio de aportar cooperación económica, participar 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, es de destacar el papel de algunos líderes indígenas que tienen un posicionamiento académico destacado, ya sea de forma individual o asociados en redes de investigadores indígenas,⁵ que aportan desde diferentes esferas del servicio público y en el sector educativo. Lo real es que varios jóvenes indígenas buscan espacios en los que puedan tomar decisiones para mejorar

⁴ Leticia Ventura Soriano, ob. cit., p. 61.

⁵ Es el caso de la Red Limpim, red de investigadores indígenas formada por ex becarios del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas.

las condiciones económicas y sociales de sus pueblos y hay otros que 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.⁶

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 concluidos mis estudios de licenciatura, decidiera vivir el reto de regresar a mi región para generar algunos proyectos educativos con organizaciones de la 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 en 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. Fue entonces cuando llegué a la Universidad Intercultural de Puebla para aportar mis conocimientos como docente en el tema educativo. Durante dos 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 una invitación directa para coordinar una de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En esta nueva experiencia tuve a mi cargo ocho personas; mi función era gestionar programas de desarrollo académico y, a la vez, 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 Procesos Sociales de la Universidad Intercultural del Estado 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.

⁶ Leticia Ventura Soriano, ob. cit., p. 109.

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 otras comunidades indígenas. Durante un año presté mis servicios como docente en educación indígena 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 mucha 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 jóvenes indígenas.

Para ello, es necesario que el sistema gubernamental sea capaz de hacer un seguimiento a los programas de apoyo, de implementación de nuevas estrategias de atención a jóvenes indígenas que desean realizar estudios de nivel superior y posgrado. Asimismo, es urgente acabar con la red de corrupción en el gobierno mexicano (federal y estatal), un mal que no solo ha afectado la estabilidad del país sino también, de manera particular, ha provocado la falta de financiamiento a las universidades públicas (véase caso Veracruz, México)⁷ y la falta de pago de las becas de manutención a los estudiantes que se encuentran en proceso de formación en universidades públicas: impide que puedan continuar y concluir sus estudios de nivel superior.

En otro ámbito, es de suma importancia la generación de un sistema nacional e internacional 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.

⁷ La Universidad Veracruzana demanda al gobierno de Veracruz por falta de financiamiento a la universidad. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/438625/ahora-demanda-uv-al-gobierno-duarte-ante-la-onu> (06/09/2016).

Referente a la cobertura nacional para la atención de los estudiantes indígenas en edad para abocarse a la educación superior y de posgrado, la creación de Universidades Interculturales no es suficiente, es necesario que más universidades públicas y privadas generen programas académicos con pertinencia cultural y lingüística, 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, como parte de la responsabilidad ética de los jóvenes indígenas que han recibido oportunidades de acceso a la educación superior y posgrado, es que sean ellos los mentores para motivar y orientar a más jóvenes indígenas a que se preparen profesionalmente. Como dice Esteva (1996:52): “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, después de escribir el presente trabajo, me siento motivado a impulsar investigaciones que analicen el impacto personal/profesional/familiar que han tenido los programas de becas para jóvenes indígenas y, a la vez, el 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. Esteva 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.⁸

⁸ Gustavo Esteva, “Desarrollo”, en: Wolfgang Sachs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú: Pratec, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 1996, p. 74.

Referencias

- CASILLAS ALVARADO, Miguel Ángel; Jessica Badillo Guzmán & Verónica Ortiz Méndez, *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, México: Universidad Veracruzana, 2002.
- CONACYT, Disponible en: <<http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-programas-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>> 20/01/2016.
- ESTEVA, Gustavo, “Desarrollo”, en: Wolfgang Sanchs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú: Pratec, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 1996.
- GALLART Nocetti, María Antonieta & Cristina Henríquez Bremer, “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, en: *Universidades*, n° 32, julio-diciembre, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2006, pp. 27-37. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303206.pdf> (17/09/2016).
- PROBEPI/CIESAS, Disponible en: <<http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/>> 20/01/2016.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Subsecretaría de Educación Superior, Disponible en: <<http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-interculturales>> 21/01/2016.
- UDLAP, Programa de Liderazgo, Disponible en: <<http://www.udlap.mx/liderazgo/convocatoria.aspx>> 25/01/2016.
- VENTURA SORIANO, Leticia, “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, 2012. Disponible en: <<http://200.23.113.59/pdf/29439.pdf>> 25/01/2016.

Interculturalización institucional en la Universidad Veracruzana

Shantal Meseguer

La deuda histórica que los estados latinoamericanos mantienen con sus pueblos indígenas persiste y se actualiza. En los sistemas educativos, esa deuda se manifiesta en desigualdades de acceso, inequidad de condiciones para el estudio, falta de pertinencia de modelos educativos, exclusión de lenguas, culturas y saberes indígenas, todo lo cual provoca desconocimiento y desaprovecha el “patrimonio biocultural”¹ de estos pueblos por las sociedades mestizas.

Si bien en México, a partir de los noventa, se ha desarrollado un modelo educativo intercultural bilingüe a nivel preescolar y de enseñanza primaria del subsistema de educación indígena, y se han integrado contenidos de interculturalidad en el nivel medio, las universidades han sido escasamente interpeladas por este enfoque. Los alcances de la política de educación intercultural han sido marginales en Educación Superior (ES): programas específicos de acompañamiento y antidiscriminación para estudiantes indígenas en carreras convencionales de universidades urbanas, incorporación de enfoques interculturales en escuelas normales y universidades pedagógicas que forman maestros y la creación de Universidades Interculturales.

Caso único en el país, la Universidad Veracruzana² (UV) alberga desde 2005 a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y se halla hoy encauzada en una experiencia integral de interculturalización. Este artículo analiza los ámbitos y procesos en que, a nivel fáctico y normativo,³ la UV se ha transformado a partir de la incorporación de la interculturalidad como horizonte de su desarrollo institucional y como posicionamiento ético-político; también se enuncian los alcances y retos de estos cambios.

¹ Eckart Boege, *El Patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*, México: INAH y CDI, 2008, 344 págs.

² Con más de 70 años de fundada, la UV es la principal Universidad del Estado de Veracruz, tercer estado más poblado del país y con el 9 % de su población hablante de una de las doce lenguas originarias usadas en su territorio.

³ Carlos Giménez, “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad”, en: *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 2003, pp. 11-20.

Antecedentes⁴

En el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV se conformó en 1996 la línea de investigación Educación Multi e Intercultural, para cuyo desarrollo se estableció el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, donde se inicia la formación e investigación sobre este tema.

Entre 2001 y 2010, a partir del programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford, la UV fue una de las universidades que impulsaron programas en pro del acceso de indígenas a la ES, incluyendo esquemas de cuotas de ingreso en universidades y acciones de acompañamiento académico para favorecer su permanencia. Así, en 2002 se creó la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas,⁵ para acompañar a estudiantes indígenas y favorecer su ingreso, permanencia, desempeño académico y titulación, lo que hizo necesaria información para identificar a estudiantes beneficiarios del programa.

Para el año 2005, en el marco de la política de creación de las Universidades Interculturales en el país, se creó, dentro de la UV, la UVI, que amplió y diversificó la oferta educativa de las cinco regiones universitarias urbanas con cuatro Sedes Regionales (SR)⁶ en comunidades rurales e indígenas de Veracruz (Ver Mapa 1). La apertura de la UVI, con su Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, representó mucho más que el aumento del acceso de estudiantes indígenas a la UV, pues implicó la construcción de un modelo educativo que puso el énfasis en un enfoque intercultural, sustentado en el pluralismo epistémico, la justicia cognitiva entre saberes académicos y saberes de los pueblos indígenas y rurales. Es un programa educativo cultural y lingüísticamente pertinente con una vinculación que garantiza la participación de actores de los pueblos indígenas, tal como lo consagran las legislaciones internacionales y nacionales en la materia.⁷

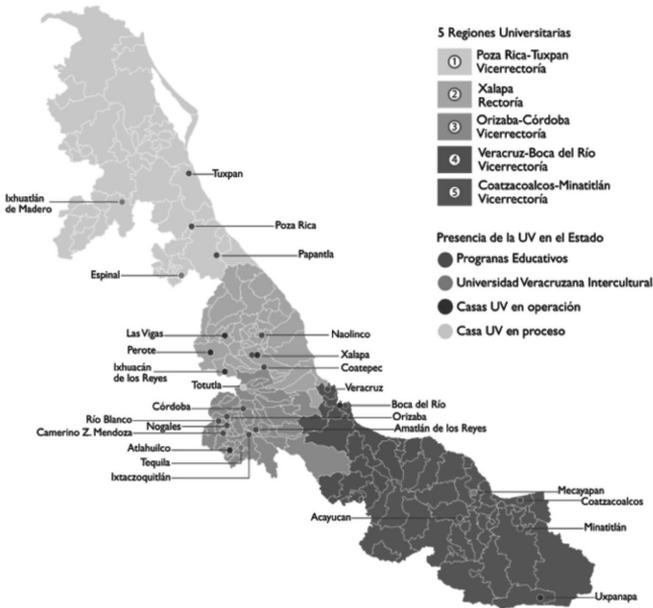
⁴ Laura Mateos y Gunther Dietz, "Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana", en: CPU-e *Revista de Investigación educativa*, IIE-UV, Xalapa, Veracruz, 2014, pp. 57-80.

⁵ Napei fue producto del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior, por convenio con Fundación Ford-Anuies.

⁶ Regiones universitarias urbanas de la UV: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Orizaba-Córdoba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan. Sedes Regionales (SR) de la UVI: Grandes Montañas, Las Selvas, Huasteca y Totonacapan.

⁷ Artículo 2, B. II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Convenio 169 OIT y ápices C3 y D4 de la Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena 2008, entre otras.

Mapa 1. Ubicación de las cinco Regiones Universitarias UV y de las cuatro Sedes Regionales de la UVI



Fuente: Elaboración propia.

El IIE, en convenio con la Universidad de Granada, abrió en el año 2000 el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, y la UVI en convenio con el grupo Inter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, en 2007, ofertó la Maestría en Educación Intercultural, lo cual representó contar con tres programas con un enfoque intercultural⁸ que se entiende como:

El desarrollo de procesos pedagógicos para transformar las sociedades contemporáneas, apuntando a la toma de una mayor conciencia y reconocimiento de sus diversidades internas y promoviendo medidas más incluyentes y equitativas en todos los ámbitos. Hace énfasis en la generación de puentes, intercambios, hibridaciones mutuas y reciprocidades entre los grupos históricamente privilegiados de nuestras sociedades y los grupos históricamente excluidos o discriminados.⁹

⁸ Ambos programas educativos tuvieron dos generaciones, formando principalmente a investigadores del IIE y profesores de la UVI.

⁹ Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Reglamento Interno, 2015. Documento de trabajo.

En 2008 se integran UVI y Unapei, y extienden sus servicios a las cinco regiones urbanas universitarias como Unidades de Enlace Académico (UEA), actualmente llamadas Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI), responsables de transversalizar el enfoque intercultural y de género con actividades de formación, difusión y gestión de eventos académicos que impacten a la comunidad universitaria en general. Esta acción supuso un cambio más en la política de interculturalización universitaria, dado que las acciones ya no solo se limitaron al estudiantado indígena que esté en los campus urbanos o en la UVI, sino que consideraron la formación de la comunidad universitaria en términos de sensibilización por el respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística, así como una crítica a la reproducción de las desigualdades y a la exclusión que generan los modelos educativos monoculturales.

Actualmente, la política de interculturalización en la UV tiene su fundamento en el Programa de Trabajo Estratégico cuyo Programa II.8 “Respeto a la equidad de género y la interculturalidad” refiere:

La equidad de género y la interculturalidad requieren la adopción de valores y actitudes a partir de la convivencia con justicia, el respeto y la identidad al interior de la comunidad universitaria. En la educación, la equidad se expresa en oportunidades para todos, así como en la libertad de pensamiento para una proyección institucional extra muros democrática, incluyente, creativa y propositiva. El enfoque de la interculturalidad requiere del reconocimiento de la diversidad social, académica y comunitaria, además del compromiso de la equidad y el acceso a la educación de calidad para todos. El objetivo de este programa es impulsar la equidad de género y la interculturalidad a través de la promoción de valores y actitudes en congruencia con el rumbo estratégico institucional.¹⁰

Este posicionamiento universitario incorpora el elemento de equidad y de justicia social como principios inherentes de lo que significa entender la ES, no como un servicio de calidad para unos pocos elegidos, sino como obligación del Estado de proteger, garantizar y hacer efectivos los derechos a la ES.¹¹

Por ello, la interculturalidad se entiende en nuestra universidad como “el enfoque de las ciencias sociales para analizar las relaciones existentes

¹⁰ Universidad Veracruzana (UV), Programa de Trabajo Estratégico: Tradición e Innovación, 2013-2017, 2014, p. 72.

¹¹ María Fernanda Ozollo & Claudia Papparini, *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*, Colección Universidad, Buenos Aires: Noveduc, 2016, 94 págs.

entre diversos grupos humanos que componen la sociedad, tanto los procesos de relación asimétrica - simétrica, como los procesos de visibilización - invisibilización, de estigmatización y de discriminación de unos por otros.¹² Y no solo se ocupa de las relaciones entre grupos indígenas y mestizos ni tampoco se limita al análisis de la diversidad de relaciones y prácticas culturales, sino que analiza conflictos entre identidades diferentes y la desigualdad estructural reproducida tanto en los ámbitos universitarios como en las relaciones con el entorno. Las estrategias de interculturalización institucional de la UV van en tres direcciones:

Medidas para favorecer la equidad	Medidas para garantizar el reconocimiento y ejercicio de derechos no solo individuales, sino colectivos y culturales	Medidas para valorar la diversidad
<p>Se traducen en gestión de becas, apoyos y mecanismos de compensación o condonación de cuotas económicas; reconocimiento y combate a la inequidad lingüística y la injusticia cognitiva, generadas por evaluaciones estandarizadas; favorecimiento de mecanismos de ingreso diferenciados que garanticen pertinencia del examen de admisión. Asimismo, se apuesta por pasar de una organización y administración escolar con perspectiva monocultural a una que garantice que la permanencia en la universidad se rija por principios de pertinencia y equidad educativa.</p>	<p>El reconocimiento de la diferencia implica tareas de planeación y normatividad de nuestras funciones sustantivas, considerando que la cultura institucional ni es entendida ni puede ser apropiada de manera homogénea por la comunidad universitaria. Por ello debemos generar espacios participativos para dialogar, escuchar, ser creativos y replantear, con los demás actores, los procesos, programas y actividades académicas, diversificándolos con pertinencia cultural y lingüística. Aquí resultan fundamentales la innovación educativa, la diversificación, el fortalecimiento de la tutoría y el desarrollo de la interculturalidad como línea de investigación y formación en posgrados.</p>	<p>Implica aprovecharla y conectarla con otras diversidades, no limitarse a las diferencias sino impulsar redes, interconectar, vincular a estudiantes, profesores, entidades y agentes de cada lugar para beneficiar a la comunidad con lo mejor de cada quien.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Diversidad lingüística de la matrícula universitaria y justicia cognitiva

A la par de la diversificación de la matrícula de ES, debido a su crecimiento y democratización —dado que se incorporaron capas medias y

¹² Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Reglamento Interno, 2015. Documento de trabajo.

bajas de la sociedad, así como a cambios culturales como el acceso de mujeres, trabajadores a medio tiempo, y a la implementación de políticas de acción afirmativa hacia grupos minoritarios, o “vulnerables”—también se ha generado su fragmentación.¹³

Tal fragmentación responde a la idea de que a mayor inclusión y diversificación de la matrícula disminuye la calidad del “servicio educativo” y que la flexibilización de los procesos causa un desorden en la aplicación de la normatividad universitaria. Por ello se construyen guetos cerrados que, en nombre de la excelencia académica, cierran sus puertas a quienes no cumplen con el puntaje requerido para entrar o que no pueden lograr desempeñarse en la cultura académica instituida.

La diversificación lingüística de la matrícula en la UV se pudo advertir y cuantificar a partir de la implementación del examen para ingreso “Exani-ii” de Ceneval (1998), que incluía un cuestionario de contexto.¹⁴ Posteriormente, a través de una investigación,¹⁵ se logró caracterizar y generar conocimiento sobre estudiantes universitarios indígenas¹⁶ beneficiarios del programa de la Fundación Ford.

Actualmente, la UV cuenta con una matrícula de más de 70.000 estudiantes, con gran diversidad cultural: hombres y mujeres con diversas preferencias sexuales, edades, situación social y económica, trabajadores, madres y padres de familia, estudiantes urbanos, estudiantes rurales, algunos que se autoadscriben a una identidad étnica, otros que migran a campus urbanos para estudiar así como estudiantes rurales que estudian en sus propias comunidades. También la matrícula universitaria se diversifica con estudiantes hablantes de lenguas originarias, cuya visibilización en la estadística universitaria es fundamental para el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad de identidades, lenguas y cosmovisiones presentes en la universidad.

Datos de estudiantes indígenas en ES a nivel nacional en el 2010 indican que, en promedio, solo el 1,6 % de la población indígena del

¹³ Guillermina Tiramonti, “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en: Guillermina Tiramonti & Nancy Montes (coords.), *La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Flacso y Ediciones Manantial, 2009, pp. 25-38.

¹⁴ Los cuestionarios de contexto son complemento de pruebas de logro. Con ellos es posible explorar un amplio espectro de variables de las prácticas y recursos personales de sustentantes, docentes, directores y también de los contextos escolar, familiar y comunitario. <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5700>.

¹⁵ Miguel A. Casillas, Jéssica Badillo & Verónica Ortiz, “Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar”, en: Colorado A. y Miguel A. Casillas (coords.), *Estudios recientes en Educación Superior. Una mirada desde Veracruz*, 7, Serie de investigación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, UV, 2010, pp. 53-100. <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Libro1educacionsuperior.pdf>.

¹⁶ Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso (Scopi).

país tenía acceso a la ES. En el caso de la UV, en 2016 se presentaron 38.551 aspirantes al examen de ingreso; de ellos, 2.459 dijeron que su madre o padre hablan lengua indígena; de estos, 459 lograron derecho a inscripción: 18,7 %, y de ellos solo 321 se inscribieron, es decir que, finalmente, el 13 % de estos aspirantes logró incorporarse a la UV (Ver Tabla 1). De los 459 aspirantes con derecho a inscripción, 167 lo hicieron en la UVI —el 36,3 %— pero solo llegaron a inscribirse 128, que representan el 27,8 % de los aspirantes con derecho a ingresar a la universidad.

Tabla 1. Aspirantes a UV con uno o dos padres que hablan lengua indígena

Regiones Universitarias	Aspirantes	Con derecho	% con derecho
Coatzacoalcos – Minatitlán	384	70	18,2
Córdoba – Orizaba	516	82	15,9
Poza Rica – Tuxpan	630	121	19,2
Veracruz	352	73	20,7
Xalapa	577	113	19,6
UV	2.459	459	18,7
Inscritos		321	13,00

Fuente: Scopi, 2016.

Durante el proceso de ingreso, hay entre el 6 % y el 10 % de aspirantes que, a pesar de lograr el derecho de acceso a la universidad por el resultado de su examen, ya no concluye el proceso para inscribirse; esto nos habla de la existencia de “filtros” que impiden la concreción del acceso de estudiantes indígenas a la ES. Tales filtros tienen que ver con cuestiones económicas que dificultan realizar los pagos de inscripción, con la falta de apoyo familiar, con las dificultades para cumplir con la documentación requerida en tiempo y forma o con las dificultades o falta de redes para organizar los viajes y la instalación en una ciudad en el caso de los campus urbanos o en una localidad diferente a la suya, en el caso de la UVI. Ello requiere mayor investigación al respecto, porque la universidad podría ofrecer apoyo oportuno a este grupo de aspirantes con derecho a inscripción, para impedir que declinen en su decisión y garantizarles el derecho de acceso a la ES ya ganado.

En la UV estudian jóvenes que pertenecen a 12 grupos lingüísticos distintos (Ver Tabla 2), no solo de Veracruz, sino de Puebla, Oaxaca y Chiapas (estados vecinos) que acuden a la universidad más grande e importante del Sur-Sureste mexicano. Entre estos grupos, los nahuas del centro son el grupo más numeroso, seguido de totonacos, nahuas del norte y zapotecos.

Tabla 2. Lenguas de los aspirantes 2016

chinanteco	huasteco/tének	otomí	popoluca
mazateco	micteco	tepehua	totonaco
náhuatl del centro, norte y sur		zapoteco	zoque

Fuente: Scopi, 2016.

La distribución por sexos de los datos de ingreso 2016 es la siguiente: de 321 estudiantes que indicaron que su madre o padre habla una lengua indígena, 180 son mujeres (56 %) y 141 son hombres (44 %). En el caso de los estudiantes UVI, la diversidad lingüística en la matrícula actual, incluyendo a los 128 estudiantes de nuevo ingreso, es la que se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3. Lengua que hablan los estudiantes inscritos en la UVI (agosto 2016-enero 2017)

Sedes Regionales	Lengua	NO		SI		Total por lengua	Total por sede
		Fr	%	Fr	%		
Huasteca	Hamasipijni (Tepehua)			8	11	8	74
	Mexicano (Nahua Norte)			44	59	44	
	Ñahñü (Otomí)			11	15	11	
	Solo hablo español	11	15			11	
Totonacapan	Inglés			2	3	2	63
	Mexicano (Nahua)			1	2	1	
	Tachiwín Tutunaku (Totonaca)			26	41	34	
	Solo hablo español	34	54			26	
Grandes Montañas	Inglés			1	1	1	149
	Mexicano (Nahua Centro)			88	59	88	
	Núntahí'yi (Zoque Popoluca)			1	1	1	
	Solo hablo español	59	40			59	
Las Selvas	Ha shuta enima (Mazateco)			1	1	1	80
	Mexicano (Nahua Sur)			20	25	20	
	Núntahí'yi (Mixe Popoluca)			1	1	1	
	Núntahí'yi (Zoque Popoluca)			12	15	12	
	O' de püt (Zoque)			6	8	6	
	Tsa jujmí (Chinanteco)			6	8	6	
	Solo hablo español	34	43			34	
Total						366	

Fuente: Control escolar y estadística UVI.

Como puede apreciarse, con excepción de la SR Totonacapan, en las otras tres SR menos del 50 % del estudiantado es monolingüe en español, por lo que ha constituido un reto para la UVI el garantizar procesos académico-administrativos con pertinencia lingüística. Ante ello, la instalación de señalética en las instalaciones de cada SR con las lenguas locales, la inclusión de Experiencias Educativas¹⁷ de Lengua Local y Lenguas Nacionales, la contratación de profesores que hablen una de estas lenguas y la inclusión de artículos, en su normativa interna, que rigen la redacción y defensa del Documento Recepcional garantizando el ejercicio de los derechos lingüísticos del estudiantado son acciones que forman parte de una política de normalización o planificación lingüística entendida como “la puesta en práctica de una determinada política del lenguaje con la intención de incidir en la situación y uso de una lengua por sus hablantes y, en nuestro caso, en el desarrollo de los derechos lingüísticos”.¹⁸

Del conocimiento de la diversidad lingüística de la matrícula ha devenido una interpelación a las estructuras académico-administrativas de la UV, ya que acceso, permanencia y egreso tienen que ver con las maneras de los estudiantes de estar en la universidad. Pasar por alto estas condiciones generaría exclusión, depuración o guetización de la matrícula, fenómenos implicados en la fragmentación educativa. Asimismo, la invisibilización de esta diversidad impediría generar los mecanismos en favor de los derechos lingüísticos consagrados en la legislación nacional y aumentaría la brecha respecto a la atención pedagógica pertinente de una buena cantidad del estudiantado universitario, asunto que está reconocido pero no resuelto.

La distribución geográfica de la matrícula universitaria y su análisis socioeconómico son clave para detectar también las desigualdades con que los sectores estudiantiles enfrentan el modelo educativo universitario, porque es indispensable contar con políticas y estrategias para construir condiciones de inclusión, equidad y flexibilización que garanticen trato justo y equitativo durante la permanencia en la UV, situación que tampoco se ha atendido en los campus urbanos.

Los datos socioeconómicos del estudiantado de la UVI han favorecido la gestión de becas y mecanismos de condonación de cuotas, la del examen de ingreso y la de experiencias educativas de elección libre. Sobre la cuota del comité Pro-Mejoras, se consideró que la cooperación

¹⁷ Materias o asignaturas.

¹⁸ Miguel Ángel Figueroa-Saavedra, Daisy Bernal & Álvaro Hernández “Derechos Lingüísticos y Normalización Lingüística en la Universidad Veracruzana”, en: *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, Año V, n° 10, Julio-Diciembre, 2013, pp. 15-39.

de los estudiantes UVI no fuera necesariamente económica, sino a través de faenas y tequio,¹⁹ ejercicios culturalmente pertinentes, dada la mano-vuelta que caracteriza el trabajo comunitario. Pero falta mucho por hacer, como la instalación de comedores universitarios que garanticen una alimentación sana a bajo costo, albergues, una planificación académica que reduzca los gastos de traslado de estudiantes y favorezca tiempo libre para trabajar si lo ameritan, entre otras estrategias que son retos pendientes.

La justicia cognitiva en las universidades “implica que los universitarios ‘étnicos’ encuentren en los currículos reconocidos sus conocimientos, historia, e identidad, no solo como objetos de estudio sino como formas de interpretar e intervenir en la realidad.”²⁰ En este sentido, como un paso en un proceso de equidad cognitiva, a partir de 2015 la UV permitió el diseño y la aplicación de un examen de nuevo ingreso diferenciado para la UVI, un examen más apegado a características de los aspirantes de esta entidad, con la finalidad de una evaluación pertinente e incluyente, que generara un diagnóstico real de áreas de oportunidad y niveles de formación de los aspirantes, así como estrategias de formación y apoyo para trayectorias óptimas y egresos exitosos de la licenciatura.

Además del examen de ingreso y la carta de recomendación de una autoridad comunitaria,²¹ la UVI aplica entrevistas para conocer expectativas de los aspirantes, competencias lingüísticas en lengua originaria —si declara hablarla—, conocimientos sobre culturas locales y experiencia en trabajo comunitario. La entrevista puede llevarse a cabo en español o en lengua originaria, si así lo decide el aspirante.²² Así, la Universidad Veracruzana vira de un sistema de ingreso estandarizado y homogéneo a una propuesta de evaluación diferenciada, que no solo diagnostica logro y déficit escolar, sino que reconoce competencias culturales y lingüísticas, experiencia de trabajo comunitario y conocimientos locales.

¹⁹ Costumbre prehispánica que consiste en el trabajo colectivo que todo vecino debe a su comunidad. También se lo conoce con el nombre de “mano vuelta”.

²⁰ Elizabeth Castillo & José Antonio Caicedo, “Interculturalidad y Justicia Cognitiva en la Universidad Colombiana”, en: *Nómadas 44*, Universidad Central, Colombia, 2016, pp. 147-165.

²¹ Véase Shantal Meseguer, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, pp. 281-298.

²² Tal como lo consagra el artículo 9 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas: “Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”.

Interculturalidad como eje transversal en las actividades académicas

Cada región universitaria cuenta con una Unidad de Transversalización Académica Intercultural (UTAI), que lleva a cabo acciones de transversalización del enfoque intercultural, a la vez que impulsa la vinculación entre los campus urbanos de la UV y las SR de la UVI. En 2013 se crea en la UV la Coordinación de la Unidad de Género (UGE)²³ y las UTAI asumen la función de representantes de la UGE en las regiones. Se incorpora así el género a sus tareas de transversalización.

Desde las UTAI se imparten experiencias educativas de elección libre, entre ellas: Diversidad Cultural, México País Pluricultural, Lenguas Nacionales, Interculturalidad y Género, y Salud Sexual y Reproductiva, que pueden cursar estudiantes de cualquiera de las carreras de la UV y que son cursadas cada año por aproximadamente 2.400 estudiantes. En cuanto a la transversalización del enfoque en la actualización de académicos, las UTAI imparten cursos del Programa de Formación de Académicos (Profa): Aproximación teórica al interculturalismo en el mundo contemporáneo; Quehacer académico e implicación social e Identidad del académico. En cada período intersemestral atienden entre 50 y 80 académicos de distintas facultades y regiones universitarias.

Estos cursos tienen como fin la introducción a los enfoques de interculturalidad y políticas que de ellos se derivan, y la sensibilización hacia la diversidad cultural, tanto en ámbitos universitarios como en ciudadanos. Otras acciones son las asesorías que ofrecen las UTAI, sobre competencias interculturales, a estudiantes en servicio social en comunidades rurales e indígenas, así como a aquellos que harán movilidad nacional e internacional, incidiendo con su trabajo en la formación de la comunidad universitaria en general.

Un proceso de mayor alcance, a partir de 2013, es transversalizar algunos temas —sustentabilidad, género, interculturalidad, internacionalización, promoción de la salud, inclusión, derechos humanos y justicia, y arte-creatividad— en las funciones universitarias con la finalidad de reforzar la formación humanística, ética y ciudadana de la comunidad universitaria. Se conformó así un equipo académico denominado Transversa, con titulares de entidades universitarias relacionadas con estas temáticas, quienes impulsan la transformación del Área de Formación Básica General y el Sistema Institucional de Tutorías como primeros pasos de un proceso más amplio de interculturalización de la universidad. Para este grupo, los temas transversales mencionados buscan desafiar

²³ La Coordinación de la Unidad de Género es responsable de transversalizar la perspectiva de género en la UV. Su eje principal: la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la equidad de género en la comunidad universitaria.

*los sesgos históricos que caracterizan a la universidad actual: la equidad de género, cuestiona el sesgo androcéntrico, discriminatorio, 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.*²⁴

Con este análisis crítico intrainstitucional, la UV reconoce asimetrías y desigualdades que se reproducen en el contexto universitario y apuesta por su combate mediante un proceso de transformación que ha iniciado por una sensibilización de la comunidad universitaria a través de distintas acciones, como por ejemplo una campaña de sensibilización y construcción de una identidad universitaria responsable, comprometida e incluyente, plasmada en el video Transversa,²⁵ con el que se le dio la bienvenida a la generación 2015 en todas las regiones UV y sedes de la UVI.

Además la UVI, con la Dirección de Recursos Humanos, diseñó el Taller de Gestión Universitaria con Enfoque Intercultural, para impartirse a funcionarios y coordinadores de programas, con el fin de impulsar una concepción de la diversidad cultural presente en los ámbitos universitarios, no como problema, sino como recurso que impulsa la creatividad e innovación de la gestión universitaria y contribuye a la construcción de una comunidad incluyente, equitativa y responsable socialmente. Tales actividades van teniendo impacto en la formación de la comunidad universitaria en general, pero su evaluación y su articulación son retos pendientes, dado que se llevan a cabo de manera aislada y sin seguimiento.

Desarrollo de los estudios interculturales y programas de formación

La interculturalidad, más allá de la búsqueda del reconocimiento o inclusión de aquellos considerados diferentes o desiguales, constituye un proyecto crítico sobre la manera en que está organizada la sociedad y focaliza su atención en normas, prácticas o discursos que reproducen

²⁴ Universidad Veracruzana (UV), Aspiraciones de Transversa, 2016. Documento de trabajo.

²⁵ Universidad Veracruzana (UV), Video Transversa, 2015 <https://drive.google.com/file/d/0B2w3HXIXLam9OG1tZS0yZlh0clk/view>.

desigualdades que actúan como mecanismos de exclusión en modelos homogéneos de gestión social.²⁶

Pero transformaciones de gran alcance requieren la formación de profesionistas con pensamiento crítico, capaces tanto de identificar elementos, condiciones y obstáculos como de impulsar un giro de las políticas públicas hacia el reconocimiento efectivo y participativo requerido por la pluriculturalidad y, asimismo, de generar conocimientos, llevar a cabo innovaciones e impulsar proyectos sociales que promuevan tales cambios. Así, la interculturalidad en la universidad, además de mantenerse como tema transversal —tanto en política universitaria como en la formación de estudiantes, académicos y funcionarios, dado que la construcción de relaciones interculturales implica la formación integral de ciudadanos—, debe constituirse como un campo para el desarrollo de investigación y de formación especializada.

En este sentido, varias son las instancias de la UV que están apuntando a la generación y aplicación de conocimiento sobre educación intercultural y ampliando su espectro hacia los estudios interculturales, a través de investigación y docencia. Por un lado, la UVI, que ha organizado orientaciones abocadas a la investigación vinculada con enfoque intercultural de ámbitos como: sustentabilidad, derechos, comunicación, salud y lenguas. Por otro lado, la línea de investigación en Educación Intercultural del IIE²⁷ está, a su vez, generando productos fundamentalmente a través de proyectos de investigación y evaluación acerca de la educación intercultural a nivel básico y superior. Asimismo, se reflexiona al respecto en espacios como el Seminario de Estudios Interculturales, ofrecido por el grupo de investigación Cuerpo Académico (CA) de Estudios Interculturales, donde se exponen investigaciones de profesores-investigadores y de estudiantes de la Maestría y del Doctorado en Investigación Educativa. Actualmente, el CA Estudios Interculturales se estructura a partir de dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): La Diversidad a Debate: bases teóricas y metodológicas de los Estudios Interculturales, y Contextos y Actores de la Diversidad: contribuciones etnográficas a los Estudios Interculturales.

En el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la UV, por su parte, han surgido CA en torno a: Conservación de Recursos Bioculturales, e Indagación sobre el Buen Vivir y la Sostenibilidad Humana. El desarrollo de estas LGAC implica investigaciones y pu-

²⁶ Catherine Walsh, “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y Política*, Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002, pp. 115-142.

²⁷ Laura Mateos y Gunther Dietz, ob. cit.

blicaciones, que aportan al campo de la educación intercultural y de los estudios interculturales.

En cuanto a programas de formación, en el nivel de licenciatura se oferta la de Gestión Intercultural para el Desarrollo, que forma jóvenes de cada una de las cuatro SR de la UVI en la gestión de proyectos e iniciativas locales, en las cinco orientaciones o campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos, ya antes mencionados, en los que se profesionaliza al futuro gestor intercultural. En 2013, tras un diagnóstico, la UVI se planteó diversificar la oferta educativa en las SR con programas en: Salud Intercultural, Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico, Agroecología, Artes Regionales y Lenguas. La nueva oferta educativa de la UVI aún se construye bajo criterios de pertinencia cultural, reflejada esta en su capacidad de abrir sus cánones del saber, sus metodologías de enseñanza-aprendizaje y sus procesos académicos, organizativos y acreditadores a problemáticas, demandas y necesidades definidas por las propias comunidades que atiende.

En el IIE se ha mantenido, desde 1996, la línea de investigación sobre Estudios Interculturales y Educación Intercultural desde la que se alimentan tres posgrados: la Maestría en Investigación Educativa y el Doctorado en Investigación Educativa, ambos posgrados de investigación que forman las nuevas generaciones de profesores-investigadores, y la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, posgrado profesionalizante dirigido particularmente a profesionistas veracruzanos que requieren sistematizar y profundizar en sus propias prácticas profesionales y comunitarias mediante un enfoque educativo intercultural y sustentable.

Mientras que en el Centro de Eco-alfabetización y Diálogo de Saberes se ofrece la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sustentabilidad, cuyo enfoque epistemológico concibe el “Diálogo de Saberes como medio para generar conocimientos y praxis transformadoras, pertinentes y dirigidas hacia problemáticas locales y planetarias”.²⁸

La investigación y la formación de especialistas en el enfoque intercultural constituyen en buena medida las fuentes del impulso que a lo largo de dos décadas ha mantenido y avanzado el proceso de interculturalización que vive la UV. La ubicación de estos equipos académicos en diversos espacios y niveles de toma de decisiones ha permitido fortalecer un punto de vista crítico hacia la organización jerárquica, disciplinaria y monocultural de la universidad y favorecer una visión más compleja de su estructura, a partir de micropolíticas del conocimiento, de la investigación, de la docencia y de la vinculación, orientadas ha-

²⁸ Consultado en <https://www.uv.mx/mets/plan-de-estudios/fundamentos-del-programa/>.

cia una cultura universitaria en la que diferentes formas culturales de producción de conocimiento puedan interrelacionarse y convivir, sin la hegemonía de la ciencia occidental.²⁹

Fuera de la universidad, estos equipos de especialistas están generando conocimiento en distintos niveles y modalidades del sistema educativo mexicano, así como generando procesos y prácticas de aprendizaje en espacios extraescolares, institucionales, comunitarios y en el ámbito de la sociedad civil.

Interculturalidad como innovación educativa

La puesta en práctica de procesos de innovación educativa favorecedores del intercambio de saberes y experiencias propias de la diversidad y las diferencias socioculturales, económicas y ecológicas de las cuatro regiones de Veracruz en las que se ubica la UVI ha permitido el desarrollo de un modelo educativo que busca garantizar el tratamiento equitativo y respetuoso de los saberes locales de los pueblos originarios en los ámbitos universitarios.

La investigación vinculada (IV)³⁰ con enfoque intercultural constituye la actividad académica que articula las funciones sustantivas de la UVI,³¹ permite conocer y comprender a profundidad la complejidad de fenómenos y procesos que ocurren en comunidades de las regiones de influencia de la universidad y enriquece las reflexiones educativas sobre ellos, contribuyendo a un aprendizaje situado y generando conocimiento significativo y pertinente para sus usuarios.

A través de la IV, estudiantes y profesores establecen relaciones interculturales e interlingües con actores, instituciones, colectivos o comunidades que propician la construcción, apropiación y disposición de conocimientos de manera colaborativa y horizontal, sin predominancia de conocimientos científico-académicos globales sobre los tradicionales y locales.

El eje de métodos y prácticas de investigación y vinculación (EMPV), que “brinda elementos metodológicos para la animación de iniciativas grupales y generación de conocimientos en dinámicas participativas”,³²

²⁹ Santiago Castro-Gómez, “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en: Zulma Palermo (comp.), *Des/colonizar la universidad*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014, pp. 69-83.

³⁰ Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), “Criterios para la investigación vinculada para la gestión intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural”, Documento, 2014.

³¹ Docencia, investigación, vinculación, tutoría y gestión.

³² Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Plan de estudios, 2007, Xalapa Veracruz.

constituye el espacio curricular transversal más adecuado para generar actividades de aprendizaje a partir de la incorporación y negociación de conocimientos indígenas, rurales y comunitarios existentes en el contexto. La comunidad, organización, familia, escuela, plaza, ejido, el programa social y la calle se vuelven el sitio mismo de aprendizaje; las interacciones que se dan allí permiten procesos de interaprendizaje y coaprendizaje.

En las Experiencias Educativas (EE) que conforman este eje no hay contenidos fijos, la propia vida comunitaria y la vida de los sujetos que interactúan en estas actividades cotidianas/curriculares conforman el contenido; el aprendizaje situado se logra cuando los contenidos de aprendizaje toman sentido en el contexto. Así, estas EE están abiertas a metodologías y experiencias de investigación, participación de diagnóstico y análisis de problemas, de intervención, etc., a través de las cuales el estudiante explora, participa, observa, reflexiona, compara, organiza, colabora y resuelve asuntos relevantes en ámbitos de su realidad inmediata.

Las prácticas de campo de los estudiantes se realizan en tres ocasiones al semestre, en ellas los estudiantes dialogan con actores sociales, comparten espacios y participan en prácticas sociales de comunidades, aplican metodologías revisadas en los espacios áulicos. Su seguimiento lo lleva a cabo la totalidad del colectivo docente, desde la planeación general, que se acuerda en academias, la validación de las planeaciones de los estudiantes, el acompañamiento a campo y la revisión de los productos o evidencias que entregan al finalizar las prácticas. La validación de avances de investigación vinculada se lleva a cabo en dos niveles: en los ámbitos académicos, a través de seminarios, comunidades de aprendizaje, coloquios y congresos, además de procesos de evaluación y calificación semestral, pero también, a nivel más comunitario, a través de los Consejos Consultivos Regionales y sesiones de Retribución de Saberes con los actores, colectivos y/o comunidades con que se trabaja.

Conclusiones

La interculturalización de la ES implica el tránsito de una universidad que se piensa como prestadora pública de servicios educativos a quienes cumplan los requisitos para acceder a ella a otra responsable de garantizar el derecho a la educación superior y la promoción de derechos de distinto tipo entre los miembros de una sociedad multicultural. En el caso de la UV, lo que hemos expuesto en este artículo responde a un posicionamiento epistémico, ético y político, marcado por la responsabilidad de tutelar y promover el respeto de los derechos que la legis-

lación universitaria otorga a la diversidad de miembros que componen su comunidad educativa y de desarrollar una política de equidad de género e inclusión, que garantice la construcción de relaciones equitativas entre la comunidad universitaria.

También, impulsar permanentemente procesos de justicia cognitiva, el ejercicio de consulta a los pueblos originarios, a través de la convocatoria y trabajo con los Consejos Consultivos que garantizan, a diversos actores comunitarios y miembros de los pueblos indígenas, la emisión de su opinión y participación en los procesos educativos, como las leyes nacionales e internacionales ya mencionadas lo preven. Igualmente, tanto la promoción de derechos lingüísticos como la animación de las lenguas locales de Veracruz constituyen un tema prioritario para la UVI, que actualmente empieza a ser también de interés para la UV que, además de incorporar la enseñanza de lenguas originarias en los Centros de Idiomas regionales, inicia ahora trabajos conjuntos UV/UIVI para diseñar mecanismos que reconozcan y certifiquen el bilingüismo.

El conjunto de acciones descritas se enmarca en una experiencia de construcción de la política universitaria, no solo desde arriba, sino del impacto que tienen en ella nuevos grupos de estudiantes, investigadores, académicos y administrativos convencidos de la necesidad de generar espacios para una participación activa en las políticas de conocimiento y en las que regulan las relaciones dentro y fuera de la universidad, favoreciendo y enriqueciendo el conocimiento, la reflexión y la crítica desde la diversidad, la justicia y la dignidad.

Referencias

- BOEGE, Eckart, *El Patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*, México: INAH y CDI, 2008, 344 págs.
- CASILLAS, M. A.; Jéssica Badillo & Verónica Ortiz, “Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar”, en: Colorado A. y Miguel A. Casillas (coords.), *Estudios recientes en Educación Superior. Una mirada desde Veracruz*, 7, Serie de investigación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, UV, 2010, pp.53-100.
- CASTILLO, Elizabeth & José Antonio Caicedo, “Interculturalidad y Justicia Cognitiva en la Universidad Colombiana”, en: *Nómadas 44*, Universidad Central, Colombia, 2016, pp. 147-165.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en: Zulma Palermo (comp.), *Des/decolonizar la universidad*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014, pp. 69-83.
- FIGUEROA-SAAVEDRA M.A., Daisy Bernal & Álvaro Hernández, “Derechos Lingüísticos y Normalización Lingüística en la Universidad Veracruzana”, en: *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, Año V, n° 10, Julio-Diciembre, 2013, pp. 15-39.
- GIMÉNEZ, Carlos, “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad”, en: *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, pp.11-20.
- MATEOS, Laura & Gunther Dietz, “Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana”, en: *CPU-e Revista de Investigación educativa*, IIE-UV, Xalapa, Veracruz, 2014, pp. 57-80.
- MESEGUER, Shantal, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref /México: UNAM, 2016, pp. 281-298.
- OZOLLO, María Fernanda & Claudia Paparini, *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*, Colección Universidad, Buenos Aires: Noveduc, 2016, 94 págs.
- TIRAMONTI, Guillermina, “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en: Guillermina Tiramonti & Nancy Montes (coords.), *La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Flasco y Ediciones Manantial, 2009, pp. 25-38.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (UV), Programa de Trabajo Estratégico: Tradición e Innovación, 2013-2017, 2014, p. 72.
- ..., Programas Regionales de Igualdad de Género, 2015-2016.
- ..., Aspiraciones de Transversa, 2016. Documento de trabajo.
- ..., Video Transversa, 2015. <https://drive.google.com/file/d/0B2w3HXIXLam9OG1tZS0yZlh0clk/view>.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA, INTERCULTURAL (UVI), Criterios para la investigación vinculada para la gestión intercultural en

- la Universidad Veracruzana, Intercultural, Documento, 2014.
- ..., Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Plan de estudios, Xalapa Veracruz, 2007.
- ..., Reglamento Interno, 2015. Documento de trabajo.
- WALSH, Catherine, "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y Política*, Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002, pp. 115-142.

Experiencias académicas de estudiantes indígenas de posgrado. Miradas y reflexiones desde el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México)

David Navarrete G. y Yolanda Leyva B.

La inclusión de indígenas en la educación superior es un asunto de creciente relevancia en las metas educativas y de desarrollo de México en el siglo XXI. Dentro de este marco, la atención se ha concentrado en el nivel de pregrado. El reducido número de indígenas con estudios de posgrado es uno de los factores que ha llevado a ignorar su presencia en esos espacios educativos. Este estudio documenta y examina la experiencia de un grupo de indígenas mexicanos con posgrado, sus características grupales y sus experiencias académicas en programas de alto nivel en instituciones de educación superior en México y en el extranjero. Entre los principales hallazgos obtenidos mediante una metodología de investigación evaluativa están la rápida adaptación y el destacado nivel de aprovechamiento académico, así como las aportaciones de esta población a los posgrados cursados. Se argumenta la conveniencia de continuar apoyando el acceso y el trato equitativo de estudiantes de esta procedencia social y de eliminar políticas, prácticas y actitudes institucionales que obstaculizan la consecución de tales metas.

Fuentes informativas y apuntes metodológicos

Este trabajo está basado en una primera sistematización y análisis de la información recopilada a través de encuestas y entrevistas realizadas a un grupo de 157 mujeres y hombres indígenas que cursaron estudios de maestría o doctorado entre 2002 y 2012 con apoyo del Programa Internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford (IFP México) y el Ciesas. Se analizan los principales hallazgos sobre tres aspectos medulares de dichas experiencias académicas: a) La pertinencia de los programas de posgrado y de los espacios de formación donde estudiaron los posgraduados en relación con sus expectativas; b) Las condiciones que coadyuvaron u obstaculizaron su adaptación en las instituciones receptoras; c) Los resultados de la presencia de estos estudiantes en los programas en los que estudiaron.

Conviene aclarar el alcance de la técnica de la encuesta y sus resultados cuantitativos: lo que entrega son tendencias de opinión y percepciones de los encuestados. A cambio, permite detectar patrones de

respuesta en función de las variables relevantes al estudio, tanto de las universidades receptoras y sus programas, como de las características del grupo examinado. También es importante señalar que, dado que los posgraduados encuestados estudiaron en una gran diversidad de programas, no fue posible hacer un análisis en función de la universidad ni del programa, pues quedarían números menores a 20 personas para cada categoría, lo que resulta insuficiente para los análisis paramétricos. También debe destacarse que solo se describen aquellas variables en las que las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas para cada área evaluada de la encuesta.

El grupo estudiado

Todos los profesionistas indígenas encuestados y entrevistados fueron becarios del IFP México (<http://ford.ciesas.edu.mx>). Este programa de becas inició su operación en 2001 y concluyó en 2013. Se apoyó en total a 223 becarios, los cuales fueron seleccionados en convocatorias anuales, la primera de ellas en 2001 y la última en 2010. Este programa formó parte del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP, por sus siglas en inglés, <http://www.fordifp.org>). El Ciesas fue la institución responsable de su adaptación y operación en México.

El IFP fue concebido como un programa orientado a combatir la exclusión social en la esfera educativa y desde ella. Planteó un conjunto de preceptos y acciones que han mostrado su pertinencia para atender de manera articulada y efectiva los problemas de acceso, permanencia y egreso que afectan a los estudiantes indígenas de posgrado y que pueden hacerse extensivas al nivel de pregrado.¹ Fue una estrategia de intervención generada bajo el signo de las ideas de acción afirmativa e interculturalidad que, adaptada y enriquecida con las realidades indígenas y educacionales del contexto mexicano, se propuso formar intelectuales y profesionales vinculados y comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones.²

El haber sido becarios del IFP México es una característica que debe subrayarse del grupo de posgraduados indígenas que aquí se es-

¹ David Navarrete, "El IFP en México: impulsando la formación en el posgrado entre la población indígena", en: *Cuadernos de Pesquisa*, n° 150, 2013.

² Para una visión panorámica y a la vez sintética del diseño, operación y principales resultados del IFP en México, véase el documental *Sowing the seeds of future roots* (2013), disponible en https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3Q7MRecmzX8. Contiene entrevistas a ex becarios que ilustran el perfil de los profesionistas indígenas que fueron apoyados por el programa y sus actividades de articulación e impacto social al concluir sus estudios.

tudian, pues supone rasgos individuales y colectivos relevantes para efectos del análisis que nos ocupa. Además de sus méritos académicos en los estudios previos (por ejemplo, un promedio de aprovechamiento igual o superior a 8), quienes fueron becados tienen una trayectoria de compromiso social con sus grupos de pertenencia que está estrechamente vinculada a su proyecto de desarrollo profesional. El deseo de reforzar conocimientos y habilidades para contribuir a la mejor comprensión y atención de problemas específicos que afectan a sus comunidades y regiones de origen determinó en gran medida la selección del posgrado cursado y el grado de satisfacción alcanzado al término de los estudios.

Otro elemento a considerar sobre el grupo analizado está relacionado con los diversos apoyos que recibieron durante su período de beca. Considerando las deficiencias académicas que, en general, afectan a los indígenas por haber sido formados en circuitos educativos periféricos,³ los becarios recibieron orientación especializada para identificar y seleccionar el programa de posgrado y la universidad más apropiados a su formación e intereses académicos y profesionales. También se les otorgó apoyo administrativo y financiero para presentar su postulación a la universidad y realizar los trámites de admisión respectivos. A fin de nivelar ciertas habilidades y conocimientos de importancia estratégica para su buen desempeño académico, particularmente durante la etapa inicial de sus posgrados, quienes lo requirieron asistieron a cursos de comprensión de lectura en inglés, lectura y redacción de textos académicos en español y computación. Durante la realización de sus posgrados, se les brindó acompañamiento académico y administrativo personalizado. También se establecieron acuerdos con algunos programas en los que estudiaron para otorgarles, en caso necesario, soporte académico adicional (tutorías). Finalmente, los becarios contaron con recursos financieros adicionales para la realización de estancias académicas en instituciones fuera de su universidad y para el desarrollo de trabajos de campo e investigación. A continuación se examinan algunos aspectos relevantes de la composición del grupo encuestado.

En términos de género, 60 % (94) son hombres y 40 %, (63) mujeres. Aunque menores en número que los hombres, esta significativa presencia de mujeres habla de los apoyos y cupos que están demandando en el posgrado. Una indicación de ello es que las candidaturas de mujeres

³ Un elevado porcentaje de los 1.320 solicitantes del IFP México son originarios de zonas de alta marginación, son hablantes de lenguas indígenas para los que el español es su segunda lengua, asistieron a escuelas rurales (muchas veces en grupos multigrado) y migraron a zonas urbanas para continuar su educación.

a la beca del IFP en México —el único programa de becas de posgrado para indígenas del país en la primera década de este siglo— aumentó 6,5 veces, pasando de 15 en 2001 (19 % del total de solicitantes ese año) a 98 en 2010 (49 %).

En cuanto a la edad, la gran mayoría de los encuestados (85 %) se ubica entre los 26 y los 35 años, siendo el grupo en el rango de 26-30 años el más numeroso (61 %). Esto supone que muchos de ellos tuvieron trayectorias escolares sin largas interrupciones en los niveles educativos previos, hecho que coincide con la expansión observada de la educación formal entre los jóvenes indígenas en décadas recientes.⁴

Respecto de los estados de procedencia del grupo estudiado, están representados 21 de los 31 estados del país (Tabla 1).

Tabla 1. Principales estados de procedencia

Estado	Porcentaje
Oaxaca	30,6 %
Chiapas	23,6 %
Yucatán	8,3 %
Veracruz	7,0 %
Chihuahua	4,5 %
Puebla	4,5 %
Estado de México	3,8 %
Distrito Federal	3,2 %
Michoacán	2,5 %
Guerrero	2,5 %
Hidalgo	1,9 %
Baja California Norte	1,3 %
Quintana Roo	1,3 %
Sinaloa	0,6 %

En concordancia con el tamaño y distribución espacial de la población indígena nacional, los estados del centro y sur predominan ampliamente en la muestra, con Oaxaca y Chiapas a la cabeza. Ambas son también las entidades federativas que reportaron de manera consistente el mayor número de solicitantes y becarios para el IFP en México.⁵

⁴ Gonzalo Saraví, “Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas”, en: *Aquí Estamos*, n° 13, 2010, p. 7.

⁵ David Navarrete, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, en: *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, 2011, p. 268.

En relación con la etnicidad, en el grupo encuestado figuran 32 de los 68 grupos etnolingüísticos oficialmente reconocidos en México. Para los propósitos de este trabajo, baste señalar que existe una alta correlación con la distribución geográfica a la que refiere la Tabla 1. Predominan ampliamente los grupos étnicos del centro y sur del país y, al interior de estos, los de Oaxaca (zapoteco, mixe y mixteco), Chiapas (tzeltal, tzotzil) y Yucatán (maya). A ellos se suman los nahuas de, entre otros estados, Veracruz, Puebla y el Estado de México.

Por último, es conveniente apuntar algunos aspectos académicos del grupo estudiado que son relevantes para el análisis que nos ocupa.

- Grado estudiado: 83 % hicieron estudios de maestría y 17 % de doctorado. Esta distribución porcentual es muy similar a la del total de becarios del IFP México (84 % maestría, 16 % doctorado). Además de ser resultado de la política del programa de priorizar los estudios de maestría, también refleja la mayor cantidad de indígenas en condiciones de estudiar una maestría y los muchos menos que pueden estudiar un doctorado (como sucede con la población nacional).
- Avance de estudios: 119 (75 %) de los encuestados concluyeron su programa de estudios entre 2004 y 2010; los restantes 38 (25 %) estaban cursando su posgrado cuando respondieron la encuesta (lo iniciaron entre 2010 y 2011).
- Programas de estudio: El grupo se especializó en diversas disciplinas. Agrupándolas por áreas del conocimiento, las más socorridas son, en orden descendente: ciencias agropecuarias, desarrollo rural y ambiental, educación y pedagogía, derecho, antropología, y ciencias políticas.
- Región, país y universidad donde estudiaron: Este programa de becas ofreció a sus becarios la oportunidad de estudiar su posgrado en México o en el extranjero. Las regiones, países e instituciones receptoras en las que los encuestados estudiaron se muestran en la Tabla 2, organizadas en función del número de estudiantes atendidos.

El 71 % estudió en América Latina, siendo México el país más socorrido, con 40 %. Fuera de la región latinoamericana, España fue el mayor receptor de estudiantes. Cuatro encuestados cursaron su posgrado en otros países de Europa y tres en Estados Unidos. Esta distribución traduce tanto la oferta relativamente amplia de programas de calidad en América Latina en relación con los intereses académicos y profesionales de los encuestados, como la limitación derivada del desconocimiento o bajo dominio del inglés y de otra lengua extranjera para realizar estudios en otros países.

Tabla 2. Regiones, países e instituciones receptoras

Región	% del total	País	% del total	Universidades principales y número de becarios
América Latina	71	México	40	UIA (20), Colpos (7), UNAM (6), Ciesas (4) Cinvestav (3)
		Chile	14	U. Austral (8), PUC (7), U. de Chile (6),
		Costa Rica	8	Catie (13)
		Bolivia	6	U Mayor San Simón (6)
		Ecuador	2	Flacso (3)
		Brasil	1	U. F. Río de Janeiro (1)
Europa	26	España	23	Carlos III Madrid (7), U A Barcelona (6), U. Barcelona (6), U. de Salamanca (4)
		Inglaterra	2	U. Sussex (1), U. Manchester (1), U. Birmingham (1)
		Holanda	1	U. Wageningen (1)
Norteamérica	3	Estados Unidos	3	U. Texas Austin (3), U. California (1)
Total	100		100	

El universo de instituciones receptoras (22 en total) resulta, en parte, de las preferencias disciplinarias del grupo estudiado. En la Universidad Iberoamericana (México), por ejemplo, estudiaron 20 becarios orientados a temas de educación, derecho y antropología, principalmente. El Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (Catie, Costa Rica), la Universidad Austral (Chile) y El Colegio de Posgraduados (Colpos, México) fueron las principales instituciones receptoras para quienes deseaban especializarse en ciencias agropecuarias, ciencias forestales y desarrollo rural. La Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), en particular su programa de maestría en Educación Intercultural y Bilingüe, dio acomodo a seis de los encuestados, varios de ellos docentes de escuelas indígenas en México.

En Flacso (Ecuador) cursaron su maestría tres mujeres interesadas en aspectos relacionados con antropología, género y desarrollo. En la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil) hizo su maestría un antropólogo mixte estudioso de la cultura y música indígenas. Por su parte, 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 España, las universidades Carlos III de Madrid, U. de Barcelona, U. Autónoma de Barcelona y U. de Salamanca dieron acomodo a pos-

graduados en derechos fundamentales, lingüística, antropología, innovación educativa y gestión cultural, además de otras especialidades que por consideraciones de espacio no detallamos aquí. 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.

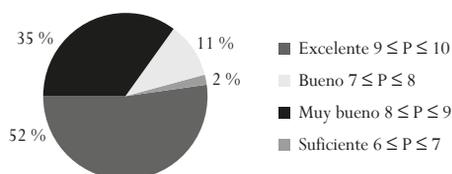
En términos del tipo de universidades receptoras, el 71 % estudió en instituciones públicas y 29 % en privadas, tanto en México como en los otros países latinoamericanos y de España, principalmente.

Las experiencias académicas

A) Rendimiento académico y adaptación de los posgraduados indígenas

Una característica común y relevante del grupo estudiado es su buen rendimiento académico y la motivación para aprender y adaptarse a las características de las instituciones receptoras. En general, lograron su adaptación en un tiempo relativamente corto y sin grandes dificultades. Esta rápida aclimatación junto con sus altos niveles de aprovechamiento académico y sus tiempos de titulación (60 % lo hizo a tiempo y 20 % no más de seis meses después de concluir sus estudios) habla de la capacidad de los estudiantes indígenas para cursar un posgrado de alto nivel académico y refuta la creencia extendida de que son un tipo de estudiantes que difícilmente sortea con éxito exigencias de este tipo. Además, en este grupo no se produjo ninguna baja por motivos académicos y, como se aprecia en la gráfica 3, quienes estudiaron una maestría obtuvieron altas calificaciones promedio (en los doctorados no se otorgan calificaciones numéricas).⁶ Estos datos dan pie para adelantar una de las principales conclusiones de este estudio: la inclusión de estudiantes indígenas no debe verse como un factor que compromete los indicadores de eficiencia académica y terminal que interesa y presiona a las IES convencionales, especialmente en el nivel de posgrado.

Gráfica 1. Calificaciones promedio obtenidas por quienes estudiaron una maestría



⁶ La equivalencia se hizo con base en la Tabla de equivalencias de calificaciones de programas de movilidad Estudiantil de la Dirección de Relaciones Académicas Internacionales e Interinstitucionales de la Universidad de Guanajuato. Se obtuvo la equivalencia de todas las calificaciones, en una escala de 0 a 10, como comúnmente se utiliza en México.

B) La adaptación sociocultural

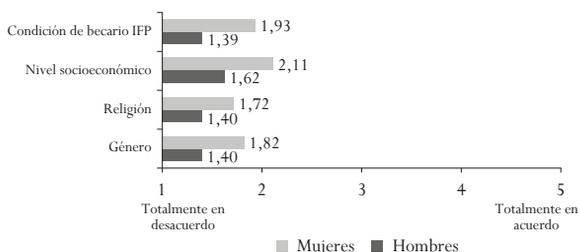
La adaptación a contextos académicos extraños y altamente competitivos es uno de los mayores retos que enfrentan los estudiantes indígenas que se insertan en instituciones de educación superior convencionales, máxime cuando es en el extranjero. La realización del posgrado supuso para el grupo de estudio cambios personales drásticos, como mudar de lugar de residencia (otro estado, otro país) y la modificación de sus patrones de vida y relaciones sociales. En estas condiciones, debieron enfrentar y sortear fuertes exigencias académicas, para muchos de ellos inéditas, particularmente al inicio del posgrado: ritmos intensos de estudio, niveles altos de reflexión y discusión académica, lecturas de bibliografía en inglés u otra lengua extranjera (portugués, catalán), etc. Los distintos apoyos de reforzamiento y orientación académica que recibieron antes de iniciar sus estudios fueron muy útiles. Sumados a los diversos recursos que encontraron y desarrollaron a lo largo de sus estudios, permiten entender que la gran mayoría de los posgraduados encuestados se adaptaron exitosamente a sus nuevos entornos académicos.

En relación con los factores que facilitaron su adaptación, así como a otras condiciones de la institución receptora, la convivencia con los compañeros (74 %) y el apoyo de los profesores (59 %) fueron los factores más citados por los encuestados.

En contraste, se obtuvo muy baja frecuencia de respuesta con relación a aspectos difíciles de manejar durante el posgrado. Las dificultades iniciales de adaptación más citadas fueron el lenguaje coloquial de la comunidad universitaria (20 %) y el ambiente de la comunidad universitaria (20 %); cerca del 10 % consideró ardua la relación con los profesores y menos del 5 % reportó problemas de discriminación de sus profesores o de otros miembros de la comunidad universitaria.

Aunque el porcentaje de becarios que reportó problemas de discriminación es bajo, por la importancia del tema se analizaron los datos a mayor profundidad para identificar condiciones o prácticas atribuibles a las instituciones receptoras y distinguirlas de características de la población encuestada que pudieran estar asociadas con el problema.

El análisis de las variables que están asociadas a esta percepción arrojó diferencias significativas por género: la media en la puntuación de las mujeres es significativamente más alta que la de los hombres. Algunas mujeres se sintieron discriminadas en función de su género, de su nivel socioeconómico, de su condición de becarias y de su religión. Futuras investigaciones deberán examinar las razones de esta diferencia. Una posibilidad es la mayor sensibilización y asertividad de la mujer ante el trato a su condición. Ante similares experiencias, quizá el hombre las minimice o incluso las niegue.

Gráfica 2. Diferencias en la percepción de discriminación en función del género

Otro factor que produjo diferencias en la percepción de sentirse discriminado por nivel socioeconómico fue el tipo de universidad: los que estudiaron en universidades nacionales y privadas dieron puntuaciones mayores que aquellos que lo hicieron en instituciones extranjeras y públicas. No obstante, en el análisis más fino de la información, además del género, no se identificó ningún rasgo común entre quienes reportaron haberse sentido discriminados. Tampoco se detectó un patrón en las instituciones receptoras que permita hacer afirmaciones de validez general.

C) Los frutos de haber estudiado un posgrado

La encuesta recogió la percepción de los posgraduados en tres categorías: efectos a nivel personal, profesional y comunitario. En primera instancia, valoran la posibilidad de haber ampliado sus conocimientos en su área de interés (82 %).⁷ Dos tercios de los encuestados reconocen haber adquirido mayor confianza en sus capacidades y haber ampliado su visión sobre la vida; 62 % reconoce que los llevó a plantearse nuevas metas personales; más de la mitad valora haber conocido otras culturas y formas de vida.

En cuanto a los beneficios profesionales, en la gráfica 4 podemos observar que el más frecuente citado en las respuestas fue la posibilidad de emprender nuevos proyectos profesionales.

Casi 60 % refirió una mejora de su desempeño laboral; cerca de la mitad reconoció un mayor acceso a nuevas oportunidades de desarrollo académico; 42 % valoró el crecimiento de su red de contactos y aproximadamente un tercio de la población refirió el acceso a otras oportunidades laborales y nuevos campos de trabajo. A cambio, solo uno de cada cuatro reportó haber logrado mayores ingresos y mayor rango en sus puestos de trabajo. Por último, aproximadamente uno de cada cinco tuvo acceso a otras becas o fondos educativos.

⁷ No debe depreciarse el 18 % que no consideró la ampliación de conocimientos como el principal fruto del posgrado. Es muy importante estudiar en detalle los programas que no respondieron a estas expectativas y determinar si hubo experiencias coincidentes de varios becarios.

Gráfica 3. Beneficios profesionales

Cada uno de los puntos anteriores amerita un análisis detallado que escapa a los alcances de este trabajo. Uno de ellos se refiere al nutrido grupo que no reporta mejoras de ingresos ni de puestos de responsabilidad. Este es un problema multifactorial, en el que entran en juego el tiempo transcurrido desde la conclusión del posgrado, el área de especialización, el sector de desarrollo profesional (la mayoría se inserta en el sector público), la condición laboral previa al inicio del posgrado (muchos docentes de educación básica regresaron a su plaza), la reinserción en proyectos vinculados a demandas de mano de obra calificada pero mal remunerada (como el trabajo en las comunidades y zonas rurales), etc. También deberán considerarse ciertas prácticas discriminatorias en el ámbito laboral, como se reporta en un estudio exploratorio de las experiencias de reinserción de los ex becarios del IFP México.⁸ A reserva de atender a estas consideraciones, la situación del grupo que nos ocupa invita a reexaminar y actualizar, a la luz de las condiciones actuales del mercado de trabajo en México, el argumento tradicional que sostiene que el nivel educativo eleva por sí solo la probabilidad de acceder a un mejor puesto de trabajo y favorece la inclusión social y el empoderamiento de las personas.

Con relación al ámbito de su comunidad, ya se dijo que una variable de gran peso en la valoración personal de las experiencias académicas

⁸ Regina Martínez, “Profesionalización de jóvenes indígenas en México: el caso del International Fellowships Program (IFP)”, México: Ciesas, 2010, (Estudio inédito comisionado por la Coordinación del IFP México del Ciesas).

del grupo examinado es la articulación que establecen entre la utilidad de sus posgrados y la contribución social que esperan realizar una vez que los concluyan. La mayoría de los encuestados considera que el beneficio profesional no se limita a un aspecto individual, sino a un hecho social que puede coadyuvar en la mejora de ámbitos específicos de sus comunidades, ya sea en el social, educativo, cultural, lingüístico, económico y de gestión. La mayor frecuencia en la mención de estas áreas de impacto coincide con el hecho de que hay más encuestados del área de ciencias sociales y humanidades. Aunque en menor proporción, también se aluden aportaciones en los ámbitos ambiental, tecnológico, productivo y de salud.

D) Cumplimiento de expectativas: el aula, el trabajo profesional y la comunidad

Para ampliar la información y hallazgos de las encuestas acerca del cumplimiento de expectativas en relación con los estudios de posgrado, se entrevistó a 15 posgraduados. Los datos recabados señalan como aspiraciones comunes el reforzar su formación teórica vinculada con el trabajo práctico que actualmente están desarrollando, así como su manejo de métodos y técnicas para resolver problemas específicos de su entorno regional y de su comunidad. Estas respuestas confirman los datos de la encuesta sobre la estrecha asociación entre sus objetivos y expectativas de formación de posgrado y su arraigo y sentido de pertenencia comunitarios, independientemente del área de estudio y la universidad en la que hicieron el posgrado. Las siguientes respuestas ejemplifican esta articulación:

Yo venía buscando una estrategia de trabajo porque era maestra de niños de primaria y sentía que carecía de estrategias, algo para fortalecer mis habilidades docentes [...] mi idea era prepararme para regresar a mi centro de trabajo en la zona escolar que me corresponde en la comunidad.

Fortalecer la parte conceptual de derechos fundamentales; desde 1994 he estado trabajando en temas relativos a derechos fundamentales y derechos de pueblos indígenas, pero a pesar del trabajo, quedan dudas sobre la precisión conceptual y los alcances que tiene esa área del derecho.

De la información relativa al cumplimiento de sus propósitos en el posgrado, se recuperaron dos tipos de respuestas: las que expresan que cumplieron sus metas de formación y que inclusive las superaron, lo que los ha llevado a mejorar el desempeño de su trabajo profesional; y las que manifiestan cierto nivel de decepción del programa de estudios o del nivel de los profesores, pero que reconocen que la oportunidad

de estudiar un posgrado les permitió establecer relaciones provechosas para su formación y desarrollo. En algunos casos, principalmente de posgraduados que estudiaron fuera de México, se refiere que, cuando los programas o los profesores no respondían a sus necesidades, trabajaron junto con otros compañeros para obtener información útil y específica sobre sus contextos; además, esto les permitió familiarizarse con ámbitos diferentes a los que conocían en México. En síntesis, los testimonios recuperados confirman el sentir general expresado en las encuestas acerca de que la experiencia del posgrado fue muy provechosa.

En cuanto a su vinculación con los problemas de sus comunidades de origen y grupos de pertenencia, la mayoría de los posgraduados refiere que se plasma, por ejemplo, en sus temas de tesis. Este parecer se aprecia en respuestas como la siguiente en el área de ciencias sociales:

Mis estudios eran sobre política comparada latinoamericana; tenía que elegir temas también de política; entonces yo lo que hice fue analizar el aspecto del surgimiento de vehículos electorales indígenas en América Latina; tenía relación también con los factores que facilitan la aparición de estos actores, cómo se empoderan, cómo participan, cómo luchan por sus derechos, estos movimientos indígenas y partidos políticos.

Quienes estudiaron ciencias básicas e ingenierías consideran que sus hallazgos podrían ayudar en aspectos relevantes relacionados con, por ejemplo, el desarrollo rural y sustentable y la salud pública. Quienes estudiaron en el extranjero suman una óptica comparativa al estudio y comprensión de los problemas locales que conocen y estudian desde tiempo atrás. Algunos hicieron análisis comparados entre México y otros países con la finalidad de estudiar factores que puedan replicarse. Otro fruto es el reforzamiento de la valoración de lo propio a partir de sus experiencias en otro país, en un esfuerzo por contribuir a mejorar las condiciones de los pueblos indios.

E) El aporte de los estudiantes en sus posgrados

Este tema contempla dos aspectos. El primero de ellos fue recuperado de las encuestas y se refiere a lo que los posgraduados piensan que aportaron en sus posgrados a partir de sus trabajos de tesis; el segundo se refiere a los efectos de su presencia en los programas de posgrado y las instituciones donde estudiaron. Este segundo punto se examinó a partir de la opinión de 26 académicos entrevistados (tutores, asesores de tesis y coordinadores de carrera) y de una aproximación a las líneas de investigación abordadas en las tesis. Si bien solo en algunos casos las tesis generaron nuevas líneas de investigación, en cambio varias enriquecie-

ron con su perspectiva étnica las temáticas abordadas en sus programas y las discusiones colectivas en el aula, contribuyendo a hacer presente la necesidad y conveniencia del enfoque intercultural. Esta opinión es principalmente de los académicos de universidades extranjeras.

Algunos de los entrevistados afirmaron que sus trabajos de tesis se volvieron referentes para otros estudiantes del posgrado. Reproducimos dos respuestas sobre el tipo de aportes que consideran haber hecho; la primera refiere que si bien su línea de interés ya existía, hizo una aproximación diferente:

Estuve elaborando mis estrategias para enseñar la lengua tzotzil y no es un trabajo que se hubiera hecho; en mi caso, yo hice toda la teoría en español pero las estrategias las hice en tzotzil.

Mis compañeros tenían una noción muy local, sobre todo de Colombia, pero no sabían sobre los movimientos indígenas de México [...] con los de la maestría en etnias, armamos seminarios con la idea de que supieran lo que se hacía en cada país, en especial, en mi caso, en Chiapas.

Como se puede apreciar de testimonios como los anteriores, la percepción de los posgraduados sobre su trabajo es en general muy positiva. Si bien la mayoría son contribuciones de carácter práctico más que teórico, esto es acorde a los propósitos que los guiaron a estudiar un posgrado. Esta percepción de los posgraduados coincide con la de los académicos que los conocieron o trabajaron con ellos. Algunos tutores refieren que este tipo de estudiantes propiciaron la reflexión sobre la necesidad de modificar las asesorías con alumnos que tienen un capital cultural diferente al del común de los estudiantes. La siguiente respuesta evidencia esta reflexión:

La universidad también tiene que modificar sus prácticas para ajustarse mejor a los indígenas. Yo creo que ese punto no ha logrado quedar como una línea de investigación, pero ha sido un motivo de preocupación constante entre el cuerpo académico y hemos estado experimentando diferentes formas de llegar a atender a los alumnos, entonces sí hemos desarrollado un método para trabajar con los alumnos indígenas en nuestra maestría. Estamos lejos de hablar de que esto pudiera funcionar en la universidad para cualquier otro programa, éste es particular por eso está enfocado en la investigación... lo que hemos estado haciendo con nuestros alumnos indígenas últimamente es [...] desde su experiencia empezar a problematizar cosas y [...] escoger teorías que puedan contestar algunas de las cosas que ellos están planteando.

La presencia de estos estudiantes también activó reflexiones institucionales internas sobre la necesidad de hacer ajustes a los programas y a algunas políticas de la universidad para brindarles una atención más adecuada:

Definitivamente sí, ya hemos empezado a socializar nuestras dudas, por ejemplo esta universidad recibe muchos alumnos extranjeros, estos alumnos son recibidos por una oficina especial con alguien que habla su idioma, que los ayudan a conseguir un lugar dónde vivir, les dan un paseo por la ciudad, les dan un teléfono 24 horas para cualquier problema que pueden tener de cualquier circunstancia, y nuestros alumnos indígenas no tienen esa recepción. Entonces ese servicio que ya da la universidad, por qué no brindársela igualmente a los estudiantes indígenas, porque algunos de ellos no están acostumbrados a la ciudad, también pueden necesitar ayuda sobre algunos problemas que se presentan en su cotidianidad. Ese es uno de los puntos y el otro sí tiene que ver más con la reflexión, de quiénes son, quiénes están y cómo nos enriquece a nosotros y a la misma comunidad universitaria.

Por ejemplo, programas de nivelación en temas académicos es vital para que los postulantes tengan una experiencia menos estresante, sobre todo al inicio del programa. Así también, tener un protocolo de inserción donde se revisen todos los principales temas. La experiencia con estudiantes indígenas nos enseña la importancia de valorar la diversidad cultural, étnica y socioeconómica.

Estas opiniones, y otras más que por límites de espacio no transcribimos aquí, contrastan con la postura muy extendida en el sistema educativo superior —público y privado—, centrada en los temas de calidad y excelencia, que considera que la universidad no tiene nada que aprender de sus estudiantes —máxime si pertenecen a grupos sociales marginados— sino que son estos los que van a aprender a la universidad. A las opiniones de varios de los posgraduados acerca del interés que generó su tema de tesis en el programa cursado, se suman las de algunos coordinadores y tutores académicos:

Sí, particularmente los temas vinculados a la interculturalidad, su presencia vino a reforzar los aspectos latinoamericanos, totalmente importantes. En este momento estamos desarrollando cambios en el currículo que buscan incorporar con más fuerza el tema latinoamericano, incluyendo otras realidades fuera de nuestro país.

Sí, las nuevas líneas de investigación que se han podido implementar son la inter-culturalización de la educación superior, revitalización de las lenguas indígenas, educación comunitaria

productiva e interculturalidad, epistemología plural, interculturalidad urbana. Todas estas líneas están vinculadas al ámbito de desarrollo educativo en general con base en la epistemología plural.

Los académicos que estuvieron en contacto con los estudiantes indígenas que aquí se estudian coinciden al subrayar su gran motivación y deseo de fortalecer sus conocimientos y capacidades, su responsabilidad para el trabajo académico, su interés en la aplicación de los aspectos estudiados para apoyar el desarrollo de los pueblos indios, su compromiso social y el orgullo de su identidad indígena.⁹

Sería inadecuado generalizar un escenario óptimo en la aclimatación de estos estudiantes en sus posgrados. Por ejemplo, hubo un caso con serias dificultades de adaptación y respuesta a las exigencias académicas de su programa; otro testimonio refiere un problema que el entrevistado definió como de “auto-discriminación” y falta de adaptación del estudiante al ambiente sociocultural de la universidad.

La recuperación de testimonios como los expuestos en este trabajo es una fuente de información muy valiosa para comprender las posturas en materia de inclusión social que prevalecen en las universidades convencionales, tanto de México como de América Latina y Europa que han recibido estudiantes indígenas de posgrado. La tendencia es a considerar importante y necesario que las instituciones de educación superior incorporen políticas de inclusión social porque con ello podrán beneficiarse grupos que tradicionalmente han sido excluidos. Sin embargo, no todos reconocen que los beneficios son también para los programas y las instituciones receptoras.

Reflexiones finales

Uno de los propósitos centrales de este estudio es visibilizar la existencia de estudiantes indígenas mexicanos de posgrado, conocer sus intereses y experiencias académicas e investigar el efecto de su presencia en los programas de maestría y doctorado donde estudiaron. Los hallazgos de este estudio concuerdan con las concepciones actuales de justicia social, que sostienen que las desigualdades se basan no solo en las diferencias de recursos materiales entre las personas y los grupos sociales, sino en sus habilidades desarrolladas, en sus saberes adquiridos y en sus potenciali-

⁹ Una aproximación a la incidencia de la escolarización en la identidad étnica de los profesionistas indígenas que fueron apoyados por el IFP en México la ofrecen Regina Martínez y David Navarrete, “Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México”, en: Mariana Paladino & Stella García (comps.), *La escolarización de los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*, Quito: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, 2011.

dades explotadas. En las páginas anteriores hemos aportado elementos empíricos y analíticos a esta idea a partir de las experiencias de mujeres y hombres indígenas de distintas etnias y regiones de México becados por un programa (el IFP) que, además de sostén financiero, les brindó orientación, acompañamiento y apoyo académico. Los apoyos recibidos fueron determinantes para que pudieran acceder a estudios de posgrado y, según sus propias declaraciones, a sentirse en igualdad de circunstancias respecto a sus compañeros del posgrado. Ante estos soportes del programa respondieron adaptándose con éxito tanto a las exigencias académicas como a las de tipo sociocultural de sus universidades receptoras dentro y fuera de México. Si bien no fue un punto abordado en este trabajo, conviene añadir que las cifras de eficiencia terminal del grupo son superiores al promedio de las de alumnos regulares no indígenas.

Estas experiencias y resultados, que en conjunto cubren un arco temporal de doce años, proveen lecciones interesantes para las políticas y acciones de impulso a la diversidad, así como para instituciones de educación superior convencionales interesadas en diversificar la composición de sus matrículas estudiantiles y avanzar en el cumplimiento de esta importante función social que les corresponde. Sin ignorar los cambios que deben introducirse en la orientación y contenido de los diseños curriculares (aspecto que, con sobrada razón, subrayan los críticos de las IES convencionales), los datos expuestos permiten aseverar que la diversidad cultural puede ser alcanzada sin comprometer los estándares académicos que persisten como criterios de desempeño de las universidades.

Por otro lado, el caso del programa de becas estudiado provee evidencias acerca de cómo los conocimientos y competencias desarrollados en el posgrado pueden fortalecer la capacidad de intervención de posgraduados indígenas en las acciones de carácter social en las que participan desde la conclusión de sus estudios y que, en muchos casos, ya desarrollaban antes. Este aspecto está estrechamente vinculado con su percepción sobre los beneficios de estudiar un posgrado en relación con sus oportunidades de desarrollo personal y profesional. Para este tipo de estudiantes, su valor trasciende el ámbito personal, dada la vinculación que establecen entre sus intereses personales de adquirir nuevos conocimientos y desarrollar competencias con el desarrollo de proyectos en beneficio de sus comunidades y de otras poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Los indicadores anteriores no fueron afectados por la fuga de cerebros que frecuentemente acompaña la realización de estudios superiores en el extranjero. Por el contrario, los posgraduados que estudiaron fuera del país expresaron su satisfacción con las experiencias y oportunida-

des de relacionarse con personas que tenían perspectivas diferentes a las suyas, lo cual les llevó a reforzar su identidad y aprecio de su propia cultura y realidad, además del enriquecimiento que les reportó conocer nuevas formas de abordar los problemas. Brindar oportunidades de formación en el extranjero a indígenas universitarios puede ser una forma de contribuir a la formación de liderazgos socialmente comprometidos.

La visión y opiniones de los posgraduados fueron contrastadas y ampliadas con la percepción de personal académico que estuvo en contacto con ellos y conoció su trabajo. Son evidentes las concordancias sobre aspectos como su compromiso y capacidad para el estudio, la introducción y abordaje de temas y problemas pertinentes y novedosos, etc. Tutores académicos y coordinadores entrevistados reconocen que la incorporación de los estudiantes indígenas examinados fue benéfica a nivel de los programas y de las discusiones generadas en los grupos y seminarios, ya que el tratamiento de los temas y fenómenos abordados se enriqueció con enfoques y perspectivas diferentes. Las entrevistas permiten apreciar la existencia de académicos sensibilizados con la idea de que debe trabajarse con poblaciones con características diferentes, no solo por el hecho de beneficiarlas sino porque reconocen que resulta favorable para el programa y para la comunidad universitaria en general. Al mismo tiempo, reconocen la necesidad de hacer cambios en las políticas, programas, líneas de investigación y el entorno sociocultural universitario.

Sin embargo, este grupo preocupado por impulsar cambios y diseñar estrategias de apoyo para solventar los problemas específicos de los estudiantes indígenas y que reconocen el valor de sus aportaciones es aún muy reducido y no basta para generar cambios amplios y profundos en las prácticas y visiones dominantes y socialmente excluyentes asociadas con el rol de las IES convencionales. Lejos estamos de que a la concepción de ser centros de producción y transmisión del conocimiento científico se añada la de verse como espacios de valoración, incorporación y difusión de otro tipo de saberes, de intercambio cultural y de diálogo y debate horizontal entre todos los segmentos de la sociedad.

Por último, los hallazgos de este estudio conducen a enfatizar la necesidad y pertinencia de contar con programas de becas basados en el principio de la inclusión y la equidad social, dado que abren ventanas de oportunidad para sectores que no están siendo suficientemente atendidos por las instituciones y programas gubernamentales vigentes. También son pertinentes como acciones para impulsar la formación de profesionistas socialmente comprometidos. En última instancia, la principal lección de las experiencias de este grupo es que el acceso equitativo y la participación con éxito en la IES son metas compatibles, necesarias y alcanzables.

Referencias

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Estadísticas generales. Periodo 2010-2011*, México: Anuies, 2012.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS/PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO/MÉXICO, *Informe sobre desarrollo de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México: CDI/PNUD, 2010.
- GÓMEZ, Claudia (comp.), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas: 9 años de experiencia de trabajo*, México: Anuies/Fundación Ford, 2010.
- INITE (Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa), “Indígenas mexicanos en el posgrado: la oferta educativa”, México: Ciesas, 2012 (Estudio inédito comisionado por la Coordinación del IFP México del Ciesas).
- MARTÍNEZ, Regina, “Profesionalización de jóvenes indígenas en México: el caso del International Fellowships Program (IFP)”, México: Ciesas, 2010, (Estudio inédito comisionado por la Coordinación del IFP México del Ciesas).
- MARTÍNEZ, Regina & David Navarrete, “Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México”, en: Mariana Paladino & Stella García (comps.), *La escolarización de los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*, Quito: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, 2011, pp. 207-228.
- NAVARRETE, David, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, en: *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, 2011, pp. 262-272.
- ..., “El IFP en México: impulsando la formación en el posgrado entre la población indígena”, en: *Cuadernos de Pesquisa*, n° 150, 2013, pp. 968-985.
- SARAVÍ, Gonzalo, “Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas”, en: *Aquí Estamos*, n° 13, 2010, pp. 5-10. Disponible en <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Segundo informe de labores 2013-2014*, México: SEP, 2014.
- SUÁREZ, Claudia, “Educación superior en población indígena. Análisis comparativo, 2000-2013”, México: Ciesas, 2013 (Estudio inédito comisionado por la Coordinación del IFP México del Ciesas).

NICARAGUA

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 Blandford y Letisia Castillo Gómez

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 esta necesita ser materializada en políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión.

Nicaragua comparte dos historias diferentes. Una en el Pacífico del país, que representa el 48 % del territorio nacional, colonizado por los españoles para luego perder lengua, cultura, cosmovisión, organización y manera de producción y asumir (la mayoría) la cultura del colonizador. Y la Costa Caribe, reconocida como las Regiones Autónomas, donde habita 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 los diferencian entre sí y del resto de la población nacional. Uno de los ejes del capital social que se promueve es el de *juntos y juntas comparten*, que está vinculado con la importancia de las historias y vivencias comunes, con 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 compartidos.

Esta vasta región del Caribe nicaragüense goza de un régimen de autonomía, creado mediante la ley N° 28: Estatuto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. Surge como un modelo de organización político territorial para reconocer los derechos históricos de los pueblos, para los cuales la educación con pertinencia cultural ha sido una de las principales demandas, materializada en el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR) y en la creación de instancias educativas con pertinencia cultural; 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 planteamientos 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 puedan 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, desde su pensamiento, apertura, desarrollo y fortalecimiento, Uraccan ha sido un proyecto democrático de vida de los costeños. Tiene como propósito trabajar en función de: a) facilitar el acceso de pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos costeños a programas de formación para todos y todas, 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; e i) la vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad.

En su 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 y la programación estratégica como por el marco normativo que se ha ido diseñando e implementando 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 mestizos. 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 de posgrado de especialización, licenciaturas e ingenierías, escuela de liderazgo y diplomados 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. Igualmente, 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, que garantiza 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. Sus objetivos son asegurar el acercamiento del estudiantado a la universidad, brindar herramientas que le permitan 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 se implementa estratégicamente la Escuela de Liderazgo como un programa especial, para responder a la gran cantidad 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 son seleccionados en asambleas comunitarias más alejadas, tienen la oportunidad de una educación secundaria acelerada cuyo perfil de salida les permite, al egresar, mejorar sus conocimientos

y herramientas para potenciar su carácter de liderazgo en sus comunidades una vez que han culminado, ingresar a la universidad para lograr una carrera profesional y desarrollar destrezas para la innovación comunitaria contribuyendo al 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 y sustentable. 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 e implementa 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 aprendientes se apropien de ese modelo de pensamiento que permita la creación continua del conocimiento a lo largo de la vida.

De acuerdo con el Modelo Pedagógico¹, nuestros estudiantes deben contar con las características de actitud crítica, analítica, honesta y ética y competencia académica y con sentido de justicia, respeto y solidaridad; ser promotores del diálogo horizontal y respetuosos de los saberes ancestrales, con valores culturales de arraigo, respeto y promoción de

¹ URACCAN, Modelo Pedagógico Institucional. Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, 2004.

relaciones equitativas de género y generación. Asimismo, deben cultivar el emprendimiento, la creatividad, la motivación, la autoestima, el orgullo de la pertenencia étnica con responsabilidad, el compromiso con su formación y el bienestar social y la capacidad investigativa, de transferencia tecnológica y de incidencia en políticas locales, regionales y nacionales.

En el desarrollo de la concepción metodológica y coherente con las características psicosociales y culturales de los 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.

Esto 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 circunscriban 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 y planes de vida de los pueblos, con enfoque de equidad, identidad e interculturalidad.

Por consiguiente, en los currículos de grado y posgrado 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, la honestidad, la honradez, la responsabilidad, el amor a la verdad y a la justicia, el respeto al prójimo, a sus derechos y opiniones, el espíritu de lealtad y la ayuda mutua entre otros, valores estos presentes en objetivos, perfiles de egreso y planes de estudio de los currículos que concretizan la misión y visión de la universidad y que además se ponen de manifiesto como ejes transversales.

El personal docente de la universidad está conformado por académicos formados en la Uracca u 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 por los docentes como personas que faciliten, promuevan y

generen la reflexión, la discusión y la búsqueda de alternativas creativas, sistematizando y difundiendo ideas, conocimientos y experiencias que se generen en la vida interior de la universidad.

Otra característica 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. Se debe ejercer la docencia y la investigación con sentido de justicia, respeto y solidaridad, con competencia profesional y capacidad de transferencia tecnológica y generar teorías a partir de conocimientos previos. Nuestros docentes orientan su quehacer hacia la formación humanista comunitaria, de conciencia ética, que establezca una verdadera empatía con la sociedad. También promueven participación, creatividad, respeto y relaciones equitativas de género y generación, 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 y la cultura institucional y comunitaria en que se forman los 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. Porque 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, para fortalecer los procesos de construcción y valoración de la propia identidad étnica, no se va solo a través de un currículo pertinente, sino también a través de programas de formación en valores para la consideración de las diferencias individuales y colectivas, la resolución de conflictos, el desarrollo del juicio moral, el combate a prejuicios y estereotipos, el diálogo y el 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 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 y otras que garantizan la retención de los estudiantes. Además, se realizan acciones remediales que se desarrollan a través de planes de acompañamiento, reforzamiento, atención individual, consultas y otras, así como las que norma el régimen académico.

En cada una de estas acciones se incorporan los principios de interculturalidad e igualdad de género, concebidos como procesos perma-

nentes 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, con 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 comunitarios 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 han permitido llevar a las aulas de clase el conocimiento ancestral y tradicional que por tanto tiempo ha estado en los pueblos, usarlo como referencia de estudio y darle el crédito debido, pues 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 2010) son los principales espacios de participación. El CUU es el máximo órgano de gobierno de la universidad, donde se eligen las autoridades y se discuten y aprueban las normativas, políticas, planes, presupuestos, programas

de estudio, informes de gestión institucional y, en general, el cumplimiento de la misión y objetivos y la coordinación de estrategias y acciones institucionales.

Las autoridades institucionales son electas a través de procesos democráticos en los que 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 con 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 en 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 estas 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 el diseño e implementación de los planes de vida. Proceso este considerado de doble vía que nutre el quehacer institucional, ya que nuestra formación debe ser desde la comunidad, con ella y para ella.

Por todo lo anterior podemos inferir que la interculturalidad, la democratización y el acceso necesitan 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

- Proveer a la interculturalidad del proceso participativo real y efectivo que necesita, 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 construidos 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, prácticas y tradiciones de cada uno de los pueblos y comunidades étnicas que componen nuestra sociedad, aceptando el derecho de todos 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 su sentido.
- 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.
- Hacer 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.

Referencias

- URACCAN, Modelo Pedagógico Institucional. Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, 2004.
- ..., Proyecto Educativo Institucional. Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, 2008.

VENEZUELA

La Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca: experiencias de un Rectorado

Esteban Emilio Mosonyi

La Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca es una universidad pública venezolana con sede en Tauca, municipio Sucre del estado Bolívar, Venezuela, creada en el año 2000 y reconocida oficialmente en 2011 por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías. Fueron sus fundadores el hermano José María Korta, de la Compañía de Jesús; el dirigente y sabio indígena ye'kuana don Isaías Rodríguez —ambos fallecidos— y el educador doctor Hernán González, actual vicerrector en ejercicio. Cuenta con una matrícula histórica de 257 jóvenes estudiantes indígenas; la matrícula actual es de alrededor de 100 cursantes, una cifra bastante baja debido a motivos presupuestarios. La Universidad del Tauca va dirigida a todos nuestros pueblos étnicos y hasta la fecha ha tenido estudiantes ye'kuana, pemón, e'ñepá, yukpa, pumé, piaroa, jivi, kuiva, sanemá, yanomami y warao y está también abierta a la participación de una neoetnia afrodescendiente que habita la comunidad vecina de Aripao. Hay que destacar que la Universidad Indígena no acepta ninguna tutela religiosa, política o de otra índole. El objetivo general fundamental de Tauca es serle fiel a toda la población indígena del país, con el respeto máximo a sus culturas e idiomas originarios, dentro de un contexto sociodiverso e intercultural, en el que los nuevos conocimientos procedentes de otras culturas adquieren un carácter aditivo y complementario, jamás sustractivo, respecto de su patrimonio ancestral.

Una acción genocida sin contemplaciones

**ATENCIÓN: CUIDADO CON EL ARCO MINERO
ES CUESTIÓN DE VIDA O MUERTE**

La explotación ilimitada del mal llamado “Arco Minero” es la peor decisión que gobierno alguno haya tomado sobre el presente y futuro de Venezuela. Ningún país del mundo ha intentado una megaminería de tan vastas proporciones como se está haciendo ahora en nuestro país, poniendo en entredicho la soberanía nacional. Ello involucra casi la mitad norte del estado Bolívar, pero repercute gravemente sobre todo el resto del país. Es un ecocidio que podría destruir el frágil equilibrio

ambiental de varias zonas legalmente protegidas y simultáneamente un etnocidio sin precedentes, ya que arrebataría las tierras de varias etnias indígenas introduciendo al mismo tiempo una gran cantidad de nuevos pobladores, para ejercer actividades incompatibles con el ambiente y las culturas milenarias de estos pueblos, quienes en poco tiempo quedarían desplazados y asfixiados en condiciones de un subproletariado semiurbano sin presente ni futuro.

Sobre todos estos hechos existe mucha información disponible, a veces poco divulgada. Pero en este momento insistiremos solo en tres puntos que significan generar desastres irreversibles a muy corto plazo, a consecuencia de una serie de antecedentes bien conocidos y sus proyecciones inevitables.

La actividad megaminera, con sus deforestaciones, la enorme contaminación y la sobreutilización de las fuentes hídricas —es decir, de la cuenca del Orinoco— pronto dejará a millones de venezolanos sin acceso al agua potable.

La sobreexplotación megaminera de la cuenca del Caroní terminará totalmente con el funcionamiento idóneo del sistema de represas del Gurí, que ya de hecho se encuentra en una evidente crisis estructural: con ello el país se quedaría prácticamente sin energía eléctrica.

El ingreso masivo de un gran número de compañías transnacionales y nuevos contingentes de mineros de toda laya *agravaría hasta extremos insostenibles e insoportables* la ya crítica situación de criminalidad e ingobernabilidad, debida a la presencia hegemónica de megabandas y paramilitares aún no controlados.

“NO A LA CULTURA DE LA MUERTE” “NO AL ARCO MINERO”

Iniciativa por la Anulación del Decreto del Arco Minero del Orinoco.

No hay manera de que nosotros suscribamos o simplemente nos desentendamos de un megaproyecto que pondría en peligro directo e inmediato la existencia misma de los pueblos indígenas habitantes de la zona en la que se encuentra nuestra sede en el Caño Tauca —eñepá, ye’kuana, jivi, kari’ña, pemón, warao, sanemá, entre otros— pero que además desestabilizaría no tan solo al conjunto de nuestra población indígena sino al resto del país. Este se conecta, por otra parte, con otros planes megamineros extractivistas e hiperdesarrollistas que hoy gozan de altísima prioridad en el gobierno de Nicolás Maduro, que apuntan a obtener en forma acelerada una cantidad supuestamente grande de las divisas que tanta falta les hacen a las menguadas arcas del Estado Venezolano.

Todo esto ameritaría, sin duda alguna, explicaciones y comentarios mucho más enjundiosos, pero vamos a concentrarnos en la cesación de mis funciones rectorales, aun cuando sigo siendo el Rector Honorario,

miembro del Consejo de Sabios Indígenas por mi adscripción voluntaria hace algún tiempo al clan Aapūshana del pueblo wayuu y, ciertamente, también profesor y miembro activo del Colectivo de nuestra hasta ahora única Universidad Indígena. Mas al ser apartado del Rectorado como tal, estoy en una situación de mayor libertad para expresarme, bien sea haciendo comentarios o exteriorizando opiniones e incluso recomendando sin mayores restricciones, aunque siempre desde adentro. Nada hay que yo desee imponer o establecer como la verdad verdadera; por el contrario, soy el primer interesado en discutir fraternalmente estos puntos con la totalidad de nuestro colectivo y el mundo indígena en general.

Principales aportes de la Universidad del Tauca a la nueva educación universitaria indígena

Ahora la tónica de mi presentación, sin faltarle jamás a la verdad, es otra. Inclusive puedo recurrir a las estrategias discursivas propias del saber tradicional indígena, constantemente presentes en la cotidianidad íntima de nuestra Universidad del Tauca. Desarrollaremos, sin exceso retórico, un conjunto de reflexiones sobre los principales aportes que ya hemos logrado llevar adelante, por lo menos parcialmente, y que podrán desplegarse aún más en el futuro próximo; porque Tauca continúa, no se ha rendido, con su nuevo Rector indígena, Guillermo Guevara, perteneciente al pueblo jivi, y su Vicerrector, Hernán González, uno de los fundadores, junto con el hermano José María Korta de grato recuerdo, y el gran luchador social ye'kuana Isaías Rodríguez, también fallecido ya muchos años atrás.

Antes de entrar en estos puntos que constituyen el meollo del presente trabajo, oigamos primero algunos testimonios de los estudiantes indígenas, miembros de nuestro Colectivo.

La Universidad Indígena de Venezuela UIV

En palabras de un anciano del pueblo ye'kuana del Alto Ventuari

Un anciano en la Universidad Indígena de Venezuela.

Yo vengo del Alto Ventuari y he escuchado mucho de esta Universidad, al principio no creía nada, pensaba que todo era invento. Después conocí a algunos estudiantes de la UIV, de allá de mi comunidad; pude ver que eran distintos, que hablaban bien nuestro idioma, los vi interesados en la cultura ye'kuana, en las culturas indígenas, los vi respetuosos con los ancianos, los vi trabajadores, pensando en la comunidad; también vi, que sabían manejar las herramientas de los "criollos" sobre todo la escritura, llevaron materiales para las escuelas en nuestro idioma elaborados por ellos mismos para que nuestros niños aprendan en nuestra lengua y en

castellano. Hablaron de proyectos donde toda la COMUNIDAD es INCLUIDA, de la necesidad de aprender a resolver nosotros mismos, nuestros problemas.

¿Qué escuché de los estudiantes de la UIV?

Yo escuché con atención, todo lo que decían esos jóvenes, como dije antes, no les creí, porque la mayoría de nuestros jóvenes hablan de ser criollos, en cambio estos hablaban de aprender, sin dejar de ser indígenas. Eso me gustó mucho, porque esa ha sido nuestra lucha desde siempre por eso dije voy a conocer con mis propios ojos cómo funciona esta universidad y si es cierto que es de los indígenas. Ahora que estoy aquí, veo que todo es verdad, ahora que estoy aquí, veo que el Consejo Rector está en manos de los indígenas, también veo que debemos ser acompañados en esta tarea.

Veó que las cosas son como las de nosotros, veo que nuestros jóvenes no están paseando con un libro debajo del brazo, veo que estudian, trabajan, aprenden, discuten y consultan con los ancianos lo que quieren hacer, veo a los estudiantes contentos, hablando en sus idiomas, hablando de los problemas de su comunidad y de qué es lo que hay que aprender para solucionarlos.

Mi visita a la UIV

Ahora estoy aquí en esta reunión con varios representantes del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, me doy cuenta que la cosa es en serio, porque a nosotros los indígenas nos han engañado mucho, pero ahora me doy cuenta que lo que dijo el Presidente Chávez, es verdad...

A partir de este momento démosles la mayor libertad posible a mis reflexiones como miembro pleno de esta Comunidad sobre el presente y futuro de Tauca, las cuales —sin dejar de ser críticas y autocríticas— están orientadas hacia el señalamiento de sus mejores logros e innovaciones, actualmente en vías de consolidación pero que nunca dejaremos de propiciar y acompañar. Consideramos que nuestra contribución —como Institución Universitaria—, lejos de limitarse al ya riquísimo mundo de las culturas originarias indígenas y afrodescendientes, tiene inmensa relevancia para el pensamiento y acción progresistas, revolucionarios, de izquierda o como los queramos denominar, pero sin lo cual no existe utopía concreta para el mundo contemporáneo.

La solidez de la Universidad del Tauca es y seguirá siendo inamovible

Nuestra Universidad Indígena surgió como un esfuerzo conjunto de una comunidad indígena ye'kuana del Amazonas venezolano con un grupo de aliados incondicionales, desde las entrañas de su cultura indígena y

con deseos de mantenerla y reforzarla. Ello, dentro de la perspectiva de los fundadores, no colidía con el contacto e intercambio respetuoso con el país mayoritario, su gente y sus instituciones. De allí se origina alrededor del grupo fundador, pero abierto a toda la población indígena del país, un centro educativo que se atribuye el nombre de universidad, mas sin ceder un ápice en cuanto a la conservación de su perfil identitario y culturalmente amerindio, siempre dispuesto a la aceptación, adopción y adaptación de aquellos elementos de otras culturas que constituyan innovaciones interesantes y capaces de resaltar aún más lo propio, lo históricamente heredado. Ofrece, a modo de intercambio, sus propios logros y valores societarios a nivel nacional, en el contexto de una atmósfera de total amplitud amistosa y fraterna. Esta orientación plenamente pluricultural, plurilingüe e intercultural —en cuanto a sus objetivos, su programación, su quehacer académico y humano— se ha mantenido incólume por casi veinte años, hasta el día de hoy, y con una fe enorme y un compromiso hacia el futuro inmediato y con miras a lo mediano. Contando con escasísimos recursos, con un reconocimiento casi nulo al principio, con dificultades que habrían descorazonado a cualquier otra agrupación humana, los muchachos y muchachas indígenas se han mantenido en Tauca, incluso soportando hambre y las necesidades más severas, pero seguros de que están luchando por algo muy hermoso, justo, noble y provechoso para ellos mismos y el país entero, en medio de una situación planetaria que se encamina hacia la autodestrucción. Pese a quien le pesare, los pueblos indígenas tienen hoy día la palabra, así como la entereza de tomarla y exteriorizarla en cualquier país del orbe.

Más allá de las formalidades legales, Tauca afianza su autonomía

Si desde un principio la Universidad del Tauca hubiera aceptado los principios y la normativa de cualquier sector universitario actualmente dominante, hoy tendríamos recursos muy superiores, muchísimos más cursantes —hoy su número se reduce a unos cien—, un reconocimiento institucional pleno y probablemente un lugar preciso en la jerarquización nacional e internacional de los Centros de Enseñanza Superior. Nosotros nunca nos conformamos con esa idea; hemos preferido conservar nuestros valores propios y primordiales, heredados de nuestros primeros abuelos y abuelas, asumiendo sin vacilar todas las consecuencias de nuestra decisión, que a muchos les sonaría radical. Para nosotros la sociodiversidad es un valor en sí mismo, nos viene de la profundidad de los tiempos y no es negociable bajo ninguna perspectiva. Somos y seremos auténticos, portadores orgullosos de

los atributos que nos caracterizan y con una ética indoblegable ante cualquier oferta engañosa que pretenda hacernos renunciar a nuestras especificidades, trátese de prebendas de carácter económico, político, de promoción social o de cualquier otra índole. Somos los representantes actuales de pueblos milenarios, que han sobrevivido exitosamente numerosos embates de la naturaleza y del entorno humano; nos salvamos de ser colonizados y de ser aniquilados material y espiritualmente. Aun cuando somos excluyentes de ningún segmento de la especie humana para nosotros el ser, y seguir siendo pueblos indígenas, continúa siendo fundamental.

Hablamos y hablaremos nuestros idiomas

Todos los cursantes de la Universidad del Tauca somos hablantes de nuestro idioma originario. No estamos dispuestos a dejarlo bajo ninguna circunstancia. Cuando estamos en las comunidades, recordamos a nuestros padres y a nuestros hermanos que lo continúen hablando y se lo transmitan íntegramente a todos los niños, niñas y adolescentes, a los hijos, nietos y biznietos sin excepción. También hablamos el español o castellano y nos esforzamos por dominarlo cada día mejor, en su oralidad y en la escritura. Este es nuestro idioma común, que compartimos todos los indígenas, entre nosotros mismos y con quienes no pertenecen a nuestros pueblos. Igualmente, estamos interesados en manejar otros idiomas de uso internacional, pero también los de nuestros hermanos indígenas.

Nuestros idiomas son hermosos y ricos en toda clase de recursos expresivos. En primer término, ellos expresan y representan nuestras culturas en profundidad; son irremplazables para la permanencia y estabilidad del mundo indígena. Mas también pueden expresar y significar lo perteneciente y pertinente al mundo sociocultural que nos rodea, sin impedimentos ideológicos o culturales ni restricción alguna. Solo necesitamos crear palabras y expresiones nuevas para discurrir sobre lo que históricamente nos ha sido ajeno, y lo estamos haciendo sin ningún temor ni miedo escénico. Estamos también escribiendo nuestros idiomas, para mantener a través de los siglos y divulgar entre los pueblos del mundo nuestros mitos, tradiciones, historias, conocimientos diversos junto a las creaciones más recientes que provienen mayormente del encuentro y diálogo con otros pueblos y comunidades. Mientras más lenguas sepamos, nos sentimos más plenos y realizados en lo intelectual y lo espiritual. El lenguaje humano en sus distintas variantes es siempre una apertura hacia un universo cultural probablemente desconocido; jamás un obstáculo o factor limitante, como nos han querido hacer

crear quienes quieren perpetuar su dominio sobre nosotros. Nuestros idiomas y culturas tendrán que vivir por siempre. Por eso nos interesamos no solamente por nuestra lengua natal, materna, sino por todas las lenguas indígenas del mundo, sin excluir las demás que ha producido la humanidad.

En Taucá practicamos una verdadera interculturalidad

Nos hemos tropezado en cualquier parte con gente bien instruida en cuanto a su educación formal, pero al propio tiempo profundamente escéptica hacia la interculturalidad. Nuestra experiencia cotidiana en los predios de Taucá nos enseña inequívocamente que no es así. Nunca se nos ha dificultado vivir dentro de la interculturalidad más hermosa. Primero, en Taucá convivimos alrededor de diez pueblos indígenas —muchachos y muchachas de distintas comunidades— con culturas e idiomas a veces profundamente diferentes entre sí, si bien algunos de nuestros pueblos están emparentados. Sin embargo, aun estos exhiben sus grandes y legítimas diferencias. Esto constituye para nosotros un motivo de sano orgullo por la tremenda riqueza y variedad que implica.

Aquí, en Taucá, cada comunidad cultural y lingüística vive y habita en su propia casa, con el claro objetivo de conservar y consolidar sus propias costumbres y tradiciones. Ahora bien, en el contexto educativo todos recibimos nuestras clases y ejercemos nuestras actividades académicas y muchas otras en idioma castellano, cuando se trata de escenarios donde participamos todos. Hay, ciertamente, otros, en que se desenvuelve una cultura específica junto con su idioma propio. Lo importante es destacar el éxito que hemos logrado al asegurar la vigencia de cada cultura sin detrimento alguno del necesario diálogo con todas las demás, con las cuales convivimos. En tal sentido, presentamos un equilibrio digno de ser tomado en cuenta por otras comunidades y colectivos, mucho más allá del mundo indígena.

Entre las comunidades sociodiversas que compartimos en Taucá hay también una de ascendencia afrovenezolana, oriunda de la población vecina de Aripao; su presencia amplía el espectro de interculturalidad que nos caracteriza como institución universitaria. Pero somos también interculturales en nuestra relación permanente con la población criolla, la que habita cerca de nuestra sede, mas también aquella diseminada en el país entero. Dialogamos con ellos, así como lo hacemos fuera de las fronteras nacionales; por ejemplo, en Cuba, en Alemania, en cualquier parte del mundo, llevando la voz de los pueblos indígenas de esta Venezuela que nos reconoce como interlocutores, pero no en la medida ni en el sentido como nosotros lo queremos y exigimos.

Nuestro Consejo Universitario se basa en las Asambleas de los pueblos indígenas

Hacemos nuestros Consejos Universitarios a semejanza de las reuniones que protagonizan los pueblos indígenas ante cualquier contingencia y de manera permanente. Los coordinadores estudiantiles, elegidos democráticamente y por consenso, tienen voz y voto, al igual que los representantes de los docentes y las autoridades rectorales, sin ningún tipo de jerarquización ni discriminación. Todo asunto o problema se discute exhaustivamente y sin límite de tiempo, aunque cada asambleísta se cuida personalmente de no excederse en detrimento de los derechos de sus compañeros. El respeto mutuo y la armonía interna han sido ejemplares durante estos años, aun en situaciones muy difíciles y delicadas.

Tomamos las decisiones por consenso luego de haber sopesado todos los argumentos y objeciones de la forma más amplia y democrática. Ese consenso no es artificial ni obedece a presiones de ninguna naturaleza, sino que es producto de una necesidad imperiosa sentida por cada uno de nosotros, en busca de los mejores intereses de nuestra Universidad. Cuando se evidencia cuál habrá de ser el rumbo que toma cada discusión en relación con cualquier tópico, los participantes nos percatamos, sin imposición de ninguna índole, de las características y alcances fundamentales de la decisión que habremos de tomar, en aras de resolver cualquier problema y superar todo escollo en materia académica, de abastecimiento, disciplina, coexistencia entre personas y todo lo demás.

Es casi obvio que no todos estaremos conformes, en nuestro fuero íntimo, con las decisiones tomadas en consenso colectivo. Pero reservamos nuestras pequeñas o a veces mayores discrepancias para otro momento, para cuando surja otro tema o motivo para el debate, ya sea ante una nueva contingencia diferente o el retorno a la anterior por el hecho de no haber sido resuelta de manera óptima, a pesar del consenso logrado. Este proceder nos aparta algunas veces de lo que podría ser un avance lineal, puede llevarnos a vericuetos no siempre certeros; pero, por otro lado, nunca nos permite romper la armonía interna ni desentona con la solidaridad que debemos mantener entre todos, en aras de la ininterrumpida supervivencia y el avance de nuestra Institución.

Mantenemos relaciones estrechas con las comunidades de procedencia

Nuestra conexión con las comunidades de las que procede cada uno de los cursantes indígenas es sagrada y permanece por encima de cualquier otro compromiso. Cada estudiante es escogido y supervisado por una comunidad indígena establecida, indistintamente de su filiación étnica y 'kuana, yukpa, warao o cualquier otra. El estudiante retorna cuantas

veces pueda a su lugar de origen, no solamente para pasar sus vacaciones sino también para realizar sus investigaciones compartidas con su propia gente y, finalmente, su trabajo de tesis, que tiene como referente principal algún aspecto relevante de su propia realidad. No ha habido hasta ahora incumplimiento de esta regla.

Consideramos también que lo óptimo para nuestros graduados es permanecer como profesionales en el ámbito de su comunidad de origen, al menos de su propio pueblo étnico. Pero su presencia allí será siempre humilde, solidaria y dialogante. No necesitamos personajes doctos y supersabios para ir a imponer su doctrina dentro de su propia familia. Actuamos precisamente en el sentido contrario. Los primeros referentes socio-culturales para nuestra acción universitaria son las pautas históricamente establecidas en cada lugar y las familias que las sustentan. El estudiante de Tauca y luego el graduado llevan sus propios conocimientos adquiridos al seno de su pueblo, con la humildad necesaria para que sean apropiados y utilizados en beneficio de todos, preferiblemente sin excepción.

Ese contacto y presencia continuos propician los mejores resultados, en cuanto productos de una sana discusión permanente y constructiva entre nuestros estudiantes y los miembros de las comunidades, evitando así cualquier distorsión que pudiere resultar de algún cambio impuesto o simplemente improvisado. Ello se refleja, por ejemplo, en materia de agricultura, salud, construcción de viviendas, artes manuales, funcionamiento de las escuelas. No es que las culturas tradicionales sean intocables, sino que los cambios deben ser, en lo posible, acumulativos, no sustantivos. Normalmente, no hay ninguna necesidad o urgencia de cambiar un rasgo o elemento heredado por otro nuevo, introducido desde el exterior. Ambos pueden y deben convivir y producir opciones creativas para enriquecer las culturas originarias.

Somos solidarios con las luchas de nuestros pueblos

Como consecuencia de tantas políticas públicas inadecuadas y discriminatorias, nuestros pueblos y comunidades se han visto obligados a luchar y reivindicar sus derechos. Actualmente, por ejemplo, estamos preocupados y nos ocupamos en lograr la demarcación de las tierras correspondientes al pueblo e'ñepá. Nosotros, incluyendo por supuesto a los estudiantes e'ñepá inscritos en nuestra Universidad, acompañamos y asistimos en todo lo posible a las autoridades tradicionales y a los miembros de las comunidades e'ñepá a hacer sus reclamos ante las autoridades nacionales de la mejor manera posible, a la espera de resultados cónsonos con la vital importancia de esta problemática para todos los indígenas, inclusive del mundo entero.

Así sucede también cuando las comunidades yanomami se ven acosadas por la presencia deletérea de los mineros ilegales, generalmente brasileños, llamados garimpeiros. Entre nosotros mismos hay un grupo de estudiantes yanomami, que llevan el protagonismo del caso, pero intervenimos todos los demás, porque nos duele todo sufrimiento infligido a los pueblos indígenas, trátase de quien se tratare. Asimismo, nos apersonamos de las amenazas provenientes de cualquier tipo de minería, sea legal o ilegal: el daño provocado es similar en ambos casos.

Hace un par de meses, el grupo de estudiantes warao hizo varias reuniones, de las cuales emanó un documento muy importante donde se denuncia un número importante de problemas que afectan a estas comunidades y que han venido llevando a numerosas madres warao a ejercer la mendicidad en varias ciudades de Venezuela, incluida Caracas, la capital. En Delta Amacuro, estado del país con mayor población perteneciente a este pueblo étnico, pululan problemas de toda naturaleza, de carácter sanitario, económico, de violación de los derechos humanos.

En ocasión de la persecución judicial contra el cacique yukpa Sabino Romero, lo que finalmente condujo a su asesinato a manos de unos sicarios, uno de nuestros fundadores, el hermano José María Korta, hizo una larga y penosa huelga de hambre por la libertad de este héroe y mártir indígena, a quien hemos bautizado como nuestro Guaicaipuro del Siglo XXI, en memoria del ilustre cacique de nuestra primera resistencia.

En Tauca celebramos la Semana de la Resistencia Indígena y la Semana de la Sabiduría Indígena

Para que el mundo se entere de nuestra fidelidad a los valores y hechos ligados a nuestra ancestralidad, declaramos sentirnos orgullosos de celebrar, durante sendas semanas, tanto la resistencia histórica como la sabiduría ancestral prevalente en nuestros pueblos. Durante la Semana de la Resistencia conmemoramos, mediante diversos actos, la presencia continuada de nuestros pueblos en sus tierras, que milenariamente les pertenecen; aunque nos da dolor tener que agregar que muchos indígenas han tenido que migrar a otras regiones y a las grandes ciudades del país, ante la negativa de los gobiernos a resolver el problema de la demarcación y otros asuntos pendientes, algunos de suma gravedad, como, por ejemplo, la salud pública.

En el transcurso de esta Semana usamos nuestros trajes típicos, no para deslumbrar a los visitantes sino para hacer sentir nuestro apego sincero a las tradiciones y valores culturales, desde lo más hondo de nuestro ser. Cada pueblo étnico viste sus mejores galas, exhibe sus jue-

gos, danzas, otras expresiones culturales, dando rienda suelta a la alegría de ser, de existir, de formar parte de un mundo biodiverso y sociodiverso. Paralelamente se presenta una actividad académica central, en la cual los representantes de todos los pueblos escenifican una secuencia de ponencias, que ponen de manifiesto los problemas permanentes y coyunturales de los pumé, los warao, los ye'kuana, de todos los componentes étnicos que integran el abanico de nuestras sociedades autóctonas que hacen vida en Tauca.

Contrastando con esta celebración, en la Semana de la Sabiduría Indígena comparecen los sabios de cada pueblo étnico, los ancianos que constituyen las autoridades originarias de nuestra universidad, quienes tienen la última palabra sobre el rumbo que habrán de tomar nuestras iniciativas y actividades de cualquier índole. Los sabios discuten y debaten entre ellos mismos y con el colectivo que interactúa con estos portadores legítimos de nuestra ancestralidad, quienes continúan con nosotros y se niegan a ceder terreno a una aculturación fácil y perniciosa. Es importante acotar que ambas celebraciones, de duración semanal, cuentan con la presencia activa de numerosas familias provenientes de las distintas comunidades ligadas a la Universidad del Tauca.

Fortalecemos y perfeccionamos nuestros planes socioproductivos

Nuestras culturas son distintas y diversas en todas sus manifestaciones, pero no dejan de tener un conjunto de comunes denominadores que imprimen su estampa de sociedades originarias de raíces indelebles. En primer lugar, no nos agrada ser ociosos, llevar una vida parasitaria, depender de entidades caritativas ajenas. Por el contrario, disfrutamos mucho reproduciendo nuestros conucos o rosas, dedicándonos a la pesca, a la apicultura, a cualquier tipo de actividad tradicional e innovadora de nuestra libre escogencia. Además, tenemos la necesidad de hacerlo por no disponer de grandes recursos, lo que nos obliga a buscar nuestro autosustento. Rechazamos las políticas públicas que quieren convertirnos en seres dependientes, humillándonos de manera continua con bolsas de comida y otras dádivas.

Actualmente, damos prioridad a la activación y reproducción en Tauca de nuestra agricultura ancestral, de nuestros conucos tradicionales, que se rigen por un sinfín de conocimientos ancestrales y una sabiduría fortalecida por el paso de los siglos y hasta milenios. Cada tipo de conuco presenta sus fortalezas y especificidades, que se traducen en la cantidad y calidad de las especies vegetales producidas por las comunidades de donde somos oriundos. Por ejemplo, uno de nuestros estudiantes graduandos está desarrollando un brillante trabajo acadé-

mico, una tesis innovadora, sobre las características y particularidades de la agricultura ye'kuana, revelando su inmensa complejidad y sapiencia heredada. Dicho estudio se refiere, en forma pormenorizada, a la utilización de cada tipo de suelo, a la influencia precisa de cada época del año en la fertilidad del suelo, a la coexistencia de diversas especies cultivadas con la vegetación de crecimiento espontáneo, con la forma precisa de llevar a cabo la tala y la quema que de modo alguno son homogéneas en la amplia extensión de la selva amazónica.

Todo esto es igualmente aplicable a los demás pueblos étnicos que habitan nuestro país; ellos, entre todos, contribuyen al enriquecimiento de nuestro acervo agrícola visto en su dimensión nacional. En efecto, nuestra aspiración es constituir una red nacional de agricultura tanto ancestral como intercultural; a lo cual se sumará nuestro manejo también pluricultural de la silvicultura, a raíz de nuestra familiaridad con una cantidad asombrosa de especies vegetales y animales que conviven con nosotros, los humanos, desde épocas inmemoriales en los más variados ecosistemas.

¿Qué tipo de profesionales universitarios estamos formando?

Concluiremos esta breve caracterización de nuestra experiencia rectoral en la Universidad Indígena del Tauca tratando de responder una pregunta que se nos hace a cada rato por razones obvias: ¿cuál es o cuáles son las carreras profesionales que les estamos dispensando a los muchachos y muchachas que ingresan a nuestra casa de estudios, por lo demás bien diferente de todas las demás que existen en el país? Hay que tener presente que Tauca nació como agregado acumulativo de ideas e iniciativas en crecimiento continuo a partir del momento de su fundación, todavía a finales del siglo pasado. No disponíamos de ningún plan o esquema previo ni un modelo a seguir: nos correspondía dar rienda suelta a nuestra creatividad; eso sí, con arreglo a nuestras raíces culturales.

A ello se suma el hecho de que, desde el principio hasta el sol de hoy, nuestros recursos materiales han sido siempre muy limitados, si no precarios. De ninguna manera cabía la posibilidad de ofrecer carreras múltiples, a semejanza de otras universidades mucho mejor dotadas en cuanto a fuentes de financiamiento se refiere. Pero ese cuadro cambió inmediatamente cuando el Estado venezolano tuvo a bien reconocer nuestra existencia y otorgarnos la plenitud de facultades que tipifican cualquier institución universitaria del país.

Empero, a lo largo de estas páginas hemos aclarado suficientemente que nuestra aspiración no era someternos al rasero que hasta cierto punto iguala y homogeneiza el amplio mundo de instituciones univer-

sitarias, especialmente desde el inicio de la Revolución Bolivariana, que le da particular énfasis a este tópico. Estaremos siempre muy agradecidos al ya fallecido presidente Hugo Chávez, quien nos dio los derechos colectivos y nos incluyó generosamente en la Constitución Bolivariana del año 1999. Pero nosotros somos y queremos seguir siendo una Universidad Indígena, por más que ello nos acarree ciertas limitaciones, que seguramente coartarán nuestra expansión por mucho tiempo durante los años venideros.

Entonces, un poco para solventar esta situación propusimos —y nuestro Consejo Universitario aceptó y apoyó plenamente tal propuesta— que en el presente inmediato concentráramos nuestro esfuerzo en una sola carrera. Incluso le pusimos una denominación que nos parece altamente significativa: Planificador Intercultural, semiespecializado en diversas opciones, tales como agricultura amazónica, artes manuales, espiritualidad indígena, historia ancestral, idioma indígena y comunicación alternativa entre otras, según vayan surgiendo nuevas necesidades y posibilidades. Más adelante podremos pensar incluso en otras carreras, por ejemplo, Medicina.

Afirmamos con orgullo y toda claridad que nuestros egresados, inclusive los estudiantes aún no graduados, son muy apreciados por distintas instituciones y dependencias gubernamentales, al punto de que existe el albur de que nos sonsaquen prematuramente a los cursantes más talentosos. Como dijimos más arriba, nosotros preferimos graduar egresados que trabajen preferentemente con sus propias comunidades o, como mínimo, con los pueblos a los que pertenecen lingüística y culturalmente. Pero sabemos que se desempeñan igualmente bien en cualquier cargo público que tenga que ver con la interculturalidad y las políticas públicas para indígenas. Tenemos que ver esto bajo una perspectiva optimista, a la luz de los aportes actuales y potenciales que brindan nuestros pueblos a la humanidad, a raíz del estridente fracaso del capitalismo neoliberal mas también de un falso progresismo izquierdizante que irrespeta los parámetros definitorios de un nuevo orden mundial sustentable en lo humano, lo telúrico y lo cósmico.

¡Antes de despojar al indígena, escúchenlo!

A estas alturas de nuestra historia, hay gente en Venezuela que ya empieza a respetar a sus compatriotas indígenas, a reconocer sus culturas, idiomas y otros aportes. Pero quedan aún muchos para quienes la Constitución y las Leyes —incluida la Ley contra el Racismo— simplemente no existen. Siguen despotricando contra el indígena y el afrodescendiente como si nada; hablan de tribus, dialectos, primitivismo, barbarie, atraso, usando a menudo términos que no conviene repetir.

Malinterpretan la frase “na’na kari’ña roote” (no es “ana karina rote”), la cual quiere decir en este idioma caribe “solo nosotros somos el pueblo caribe”, sin por esto descalificar a los que no son “kari’ña”, o sea a los “chooto”. Esta famosa frase no significa “somos los únicos humanos y los demás son nuestros esclavos” o algo similar como siempre se ha pretendido en forma acrítica y malévola.

Más aún, esos sectores racistas se expresan como si todos o la gran mayoría de nuestros problemas se hubiesen originado en la Venezuela indígena precolonial o a raíz del ingreso de africanos secuestrados y esclavizados. Muchos sabihondos abogan a cada rato por la “modernización” del país y por soluciones “civilizadas” para acabar con el “atavismo” amerindio, afrodescendiente y también mestizo cuando no está suficientemente “blanqueado”. Creen todavía ciegamente en el avance lineal de la humanidad desde un supuesto arcaísmo prehistórico, en dirección hacia un progreso resplandeciente e ilimitado, pasando por una serie de etapas intermedias de gradaciones sucesivas a lo largo del túnel.

Lejos de nosotros cualquier pretensión de minimizar, desconocer o descalificar la significación trascendental y los éxitos inequívocos de la llamada “civilización occidental”. Sin embargo, todo ser humano medianamente pensante sabe —o al menos está consciente de ello— que cualquier recuento histórico simplemente eurocéntrico desemboca en la actual crisis mundial o crisis de la modernidad —definitivamente perfilada durante los siglos XX y XXI— que comporta ingredientes tales como dos guerras mundiales, un armamentismo genocida y geocida, la creciente desigualdad socioeconómica entre los países así como entre los habitantes de cada país. A lo que se añade una crisis ambiental planetaria conducente, entre otros síntomas degenerativos, a un cambio climático de consecuencias posiblemente letales para la vida humana y orgánica como un todo. Pero la creencia generalizada es que hasta la solución de esta megacrisis pasaría por una mayor exacerbación del desarrollismo eurocéntrico, sin consultar para nada a otras formaciones socioculturales.

Es fácil y socorrido atribuir el presente caos mundial al capitalismo neoliberal con su economicismo casi exento de valores éticos, su cinismo geopolítico, su avidez por el poder absoluto para una fracción mínima de la humanidad, que controla todos los resortes de un ordenamiento imperialista político, socioeconómico, comunicacional, ideológico y militar. Mas, por desgracia, también las diversas variantes del socialismo y progresismo realmente existentes están cada vez más contaminadas de todas estas características deletéreas, dada su filiación igualmente eurocéntrica, unilineal, ultradesarrollista, inserta en una modernidad sin contrapesos. Solo las sociedades no occidentales, como por ejemplo las indígenas originarias, ofrecen perspectivas claramente diferentes.

Con todos mis respetos por Rousseau, el gran ginebrino, no pienso en este momento hacer una catarsis desmesurada elogiando al mundo indígena, aun reconociendo sus innegables excelencias y sin minimizar sus deficiencias propias de todo lo humano. Quiero referirme muy someramente a la Universidad Nacional Experimental Indígena del Taucá, cerca de Maripa, estado Bolívar, donde tengo la suerte de ejercer el Rectorado. Allí estudian y residen jóvenes representantes de aproximadamente diez pueblos indígenas originarios, practicando a plenitud sus culturas; en forma simultánea y con una interculturalidad democrática, dialogante, respetuosa de las diversidades. Esa misma interculturalidad se extiende a sus múltiples relaciones con el país tomado en su conjunto y también a escala internacional.

En Taucá reina una ejemplar democracia interna; las decisiones se toman en reuniones abiertas, con participación libérrima de todos los miembros de nuestra comunidad y, por regla general, suele llegarse a un consenso no impuesto ni compulsivo sobre cualquier tema, luego de ser suficientemente debatido. Todos estos jóvenes indígenas son amables, respetuosos, dispuestos a la asunción de responsabilidades, firmes en sus criterios, pero suficientemente flexibles en su apertura al mundo exterior sin sacrificar su propia identidad. Pero, en primerísimo lugar, defensores de sus pueblos, de la naturaleza y del ambiente, frente a la demencia colectiva de nuestras instituciones y nuestra sociedad en general, que sacrifican gozosamente —por menos de un plato de lentejas— nuestros bosques, sabanas, montañas y ríos, nuestra biodiversidad y sociodiversidad, los frágiles suelos, la mayor parte de las fuentes acuíferas, el irremplazable ozono, hasta el aire que respiramos. Nos apabulla el rentismo extractivista y petrolero que parece fagocitar, con velocidad creciente, a la nación venezolana, casi sin provocar la menor crítica o resistencia de la mayoría de los habitantes de este país.

Un mensaje complementario...

Es inevitable que el presente capítulo haya tenido características muy especiales, en vista de la situación planteada ante la destitución inesperada, por el Alto Gobierno, del Rector de nuestra Universidad Indígena —tratándose, en este caso, de mi persona— y de dos de sus valiosos profesores, autoridades y colaboradores internacionalmente conocidos: el doctor Edgardo Lander y el luchador social profesor Santiago Arconada. La razón aducida fue nuestra participación en una rueda de prensa cuyo objeto fue bajar los niveles de tensión política y para cumplir con la Constitución Bolivariana. Pero había otras razones, más de fondo, para explicar nuestro ostracismo en cuanto disidentes de izquierda, en veces

peor tratados que la misma derecha. Nos hemos opuesto públicamente —y lo seguiremos haciendo sin concesiones— al proyecto geocida y etnocida del muy mal llamado “Arco Minero”. Hemos hecho una serie de análisis en torno al significado de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca, especialmente en la presente coyuntura tan delicada que atraviesa nuestro país, Venezuela. Transitamos en medio de una serie de contradicciones de gran envergadura a las cuales no se les escapan los aproximadamente cincuenta pueblos indígenas, cuyo total podría llegar hoy día a un millón de habitantes, quienes proceden de nuestras culturas ancestrales y se sienten orgullosos de pertenecer a ellas.

Sobre los autores

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Director Adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref) y miembro del Comité del Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) de esta misma universidad. Desde 2007 es el Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales que dirigió hasta 2010. Ha sido Profesor Visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de trabajo en colaboración junto con organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Es autor de numerosos artículos y libros en el campo de diversidad cultural, interculturalidad y educación superior, así como en el de cultura, comunicación y transformaciones sociales. Sus líneas de investigación en curso son “Comunicación y Aprendizajes Interculturales de Equipos Universitarios en Experiencias de Vinculación con Comunidades y Organizaciones Sociales” y “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes”. Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar y dmato2007@gmail.com.

Álvaro Guaymás

Aymara de Argentina Coordina el Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto de Educación Superior N° 6049 dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (MECyT); además, se desempeña como editor asistente en la Revista del Cisen Tramas/Maepova de la Universidad Nacional de Salta (UNSa); es miembro del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Esial), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), y forma parte del comité editorial de la Revista Nuestramérica. Al mismo tiempo, es miembro activo del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (Inipe) de la UNSa, miembro adherente del Centro de Investigaciones y Estudios Poscolonial (Cietp) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y miembro de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina (ReIJA). Desde el año 2007 forma parte de proyectos de investigación, intervención socio-comunitaria y capacitación en el área de educación, formación docente, interculturalidad y juventudes, trabajando con comunidades wichí, guaraní y diaguita-calchaquí. Correo electrónico: alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Beatriz Alor Rojas

Pertenece al pueblo quechua y afrodescendiente (Perú). Licenciada en Comunicación - Universidad Nacional de General Sarmiento (2016). Se encuentra cursando la Maestría en Gestión y Políticas de las Migraciones Internacionales en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el Diplomado Migración, Territorio y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Avellaneda. Actualmente se desempeña como coordinadora del espacio de Pueblos Originarios del Centro Cultural de la UNGS donde desarrolla tareas de gestión, planificación y ejecución de actividades de fortalecimiento y revalorización comunitaria con miembros y organizaciones indígenas, migrantes y afrodescendientes de Buenos Aires. En tal marco, aborda temáticas referidas a la educación, interculturalidad, derechos indígenas, circulación y producción audiovisual en perspectiva intercultural, recuperación y revalorización de saberes y prácticas ancestrales. Ha coordinado diferentes proyectos a través de los Programas de Voluntariado Universitario y de Extensión Universitaria. Correo electrónico: beatrizalor@gmail.com; balor@ungs.edu.ar

Mayra Eliana Juarez

Profesora universitaria en Historia (Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013). Pertenece al pueblo kolla y ava guaraní. Ha participado en diversas organizaciones territoriales, culturales y políticas de carácter indígena dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). Desde el 2012 forma parte del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios del Centro Cultural de la UNGS. Actualmente se encuentra realizando una Maestría en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: mayra_jz@live.com.ar, pueblosoriginarios@ungs.edu.ar

Nadia Ramirez Benites

Miembro de la Cátedra Libre Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios. Coodinadora del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: nadiaramirez88@gmail.com

Teresa Laura Artieda

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica, por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina); y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. En conjunto con referentes indígenas, es responsable del diseño del Programa Pueblos Indígenas aprobado como política institucional por el Consejo Superior de la UNNE. Actualmente, integra la Comisión Asesora del Programa. Es profesora titular de Historia de la Educación en la Facultad de Humanidades. Dirige proyectos de investigación e indaga acerca de la educación para pueblos indígenas del Chaco argentino en los siglos XX y XXI. Sus últimos trabajos se focalizan en los accesos y las exclusiones a la cultura escrita, e indígenas y educación superior. Los resultados son difundidos en artículos, libros y capítulos de libros, algunos en coautoría. También en seminarios de posgrado, conferencias, simposios, y congresos. Es socia fundadora de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación e integrante del comité editorial del Anuario de la Sociedad. Correo electrónico: tereartieda@gmail.com

Laura Liliana Rosso

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (2003), egresada de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), magíster en Antropología Social (2007) de la Universidad Nacional de Misiones; en ambas tesis las temáticas investigadas se centraron en historia de la educación para población indígena de la provincia del Chaco (Argentina). Profesora adjunta del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. En investigación es subdirectora de Proyectos de Investigación (SGCyT-UNNE), posee antecedentes como becaria e investigadora (en proyectos acreditados por SGyT-UNNE, PICTO ANPCyT-M.C.yT.) en los que ha indagado en las diversas dimensiones y problemáticas de la educación rural e indígena del Chaco. Posee publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas sobre las temáticas referidas. Ha dirigido proyectos de extensión universitaria destinados a población rural del Chaco, destinados a fortalecer el asociacionismo y la participación. Cuenta con antecedentes profesionales como asesora pedagógica en escuela con población qom (1996-1997 y 2001-2003) y técnica pedagógica en el Área EBI del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco (2004). Desde 2011 se desempeña como coordinadora del Programa Pueblos Indígenas, a través del cual se instrumenta el apoyo al ingreso de estudiantes indígenas a carreras de grado de la UNNE. Correo electrónico: lauralirosso@gmail.com; pueblos.indigenas.unne@gmail.com

Adriana Elizabeth Luján

Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) de Chaco (Argentina 2007). Es docente auxiliar de 1ª Categoría en la cátedra “Historia General de la Educación”, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Es integrante del equipo docente del espacio curricular “Historia Social de la Educación” de la carrera Profesorado Universitario –Ciclo de Complementación– Facultad de Humanidades, UNNE. Se desempeñó como docente tutora de la Cátedra “Historia de la Universidad y Problemática Universitaria” en la Tecnicatura en Administración y Gestión de Instituciones Universitarias, TAGIU, Facultad de Ciencias Económicas, UNNE Virtual, Sistema de Educación Virtual (2010). Cuenta con antecedentes profesionales como asesora técnico-pedagógica en Programas de Mejora de la Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco (2009 a 2013). Integrante de Proyectos de Investigación acreditados por la SGCyT-UNNE, cuyos temas se vinculan con la educación superior y los pueblos indígenas. Actualmente se desempeña como coordinadora de Tutores del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. Correo electrónico: lujanae@hotmail.com

Lecko Audencio Zamora

Wichí de la parcialidad Chowej Woos, Salta. Trabaja en el Programa Culturas Pueblos Originarios del Instituto de Cultura de Chaco. Autor de los libros: “Ecos de la Resistencia” y el “El Árbol de la Vida Wichí” y artículos relacionados a la situación de los pueblos indígenas publicados en revistas, periódicos y otros medios. Miembro del Ensamble Choss Phanté,”Canciones de Lejanos Días”. Miembro fundador en Venezuela del Movimiento Indígena de Guayana –MIG– de la Asociación de Empresarios Ye’kwana –ACEY–, Erebató; del Consejo Indígena Kari’ña, Conika y de la Empresa de Turismo Indígena “Kuyuwí”. Es colaborador de la Federación Indígena del Estado Bolívar –FIB–, Venezuela; del Consejo Nacional Indio de Venezuela –Conive–; de la Confederación Indígena de Bolivia –Cidob–, Santa Cruz

de la Sierra; del Consejo de Caciques de la Zona Bermejo, Salta (Argentina); de la Organización de Capitanías de los Pueblos Indígenas Tapiete y Weenhayek –Orcaiweta–, Villamontes, Bolivia. Se desempeñó como coordinador para el Desarrollo de las Comunidades Indígenas –Fundesib– Fundación para el Desarrollo del Sur de Bolivia; entre otros proyectos. Actualmente es miembro de la Comisión Asesora del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE en representación del pueblo wichí.

María José Bournissent

Abogada, profesora de Derechos Reales y Derecho Indígena de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Desde su creación en el año 2012 dirige la cátedra electiva “Pueblos Originarios en diálogo interdisciplinario” y el curso de posgrado a distancia “Conceptos fundamentales de los derechos humanos de los pueblos indígenas”. Coordinadora del Programa de Derechos Humanos de la UNL, en el marco del cual dirige los Proyectos de Extensión de Interés Social vinculados a la línea de acción Pueblos Originarios; acceso a la justicia y educación intercultural. Miembro de equipos de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL vinculados a la temática indígena. Ha organizado y participado como expositora en diversas charlas y seminarios de capacitación sobre derechos indígenas. Es asesora legal de la Organización de Comunidades aborígenes de la provincia de Santa Fe. Asimismo, es socia fundadora y vicepresidenta durante el período 2014/2016 de la Asociación de Abogados/as de derecho indígena. Correo electrónico: mjbournissent@gmail.com

Paula Verónica Calapeña

Descendiente del pueblo kolla. Actualmente realizando la tesina de la Licenciatura de Ciencia Política en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Participante en el Programa Intercultural para estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Nacional de Rosario. Estudiante del Profesorado en Historia en el Instituto de Educación Superior N°28 Olga Cossetini. Correo electrónico: paula.calapena@hotmail.com

Andrés Jacobo Honeri

Estudiante de Antropología en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Perteneciente del pueblo moqoit (mocoví). Miembro de la comunidad qom (toba) de la Ciudad de Rosario (Argentina). Participante del Grupo de Estudio Ceapros (Centro de Estudios Aplicados a Problemáticas Socioculturales - Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Participante de la Biblioteca étnica Qom Laqtac (Rosario-Argentina-).

Aníbal González

Miembro del pueblo mbyá-guaraní (Comunidad Perutí, El Alcázar, Misiones-Argentina), se encuentra cursando 5° año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Viene desarrollando y participando desde el 2011 en diferentes actividades con estudiantes guaraníes, destinadas a debatir y poner en cuestión las problemáticas que vive el pueblo mbyá-guaraní de Misiones: Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios de la Provincia de Misiones (aprobado por Resolución N° CS 052/11 UNaM), 2°, 3°, 4° y 5° Encuentros de estudiantes guaraníes, En-

cuentro de Liderazgo e Integración Juvenil Argentina-Bolivia (El Alfarcito, Salta, Argentina) organizado por la Fundación Che Amigo; III ENETS, Programa *Jaguata pavē Ñembo'epay*, entre otras. Correo electrónico: any10-86@hotmail.com

Martín González

Miembro del pueblo mbyá-guaraní (Comunidad Ka'aguy Miri Rupa, Kuña Pirú 1, Aristóbulo del Valle, Misiones-Argentina), se encuentra cursando 4º año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ha sido uno de los partícipes en las organizaciones de los diferentes Encuentros de Estudiantes de los Pueblos Originarios de la Provincia de Misiones. Asimismo, fue representante estudiantil en el Programa *Jaguata pavē Ñembo'epay* (Caminemos todos por la educación) y ha participado de diferente actividades con estudiantes guaraníes, proyectos audiovisuales y de extensión universitaria con el fin de generar una mayor apertura del sistema educativo superior de Misiones para la población mbyá-guaraní. Correo electrónico: martinperuti@hotmail.com

Yamila Irupé Núñez

Licenciada en Antropología Social por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y becaria doctoral Conicet con el tema: “mbyá-guaraníes y educación. Relaciones interétnicas, interculturalidad y educación superior”, en el Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS). Del 2008 al 2014 se desempeñó como tutora de estudiantes guaraníes de la FHyCS-UNaM a través el proyecto *OñopytyvôVá'ekuéry Oñemboeápy* (Los que ayudan a estudiar). En el 2015 intervino a través del rol de coordinadora académica del Programa *Jaguata pavē Ñembo'epay* (Caminemos todos por la educación) de la UNaM. Actualmente, se desempeña como investigadora inicial en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UNaM, donde continúa investigando la temática. Correo electrónico: yamilairupe88@gmail.com

Emilio Fernández

Miembro de la etnia wichí de Formosa. Profesor en Matemática. Estudiante de la Licenciatura en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa. Docente en la Universidad Nacional de Formosa. También trabaja en el Equipo Técnico de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Formosa. Presidente de la Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios (Ciepo), que asisten a las universidades e institutos superiores en la ciudad capital de Formosa, cuyos integrantes son estudiantes de los pueblos wichí, qom y pilagá. Correo electrónico: emiler_86@yahoo.com.ar

Daniel Leónidas Loncón

Miembro del pueblo mapuche. Auxiliar de cátedra de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas en el campo de lo social y comunitario. Ha participado de programas de alfabetización popular y de acompañamiento educativo en el nivel medio y universitario. Desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios realiza diversas actividades como charlas, ponencias en Congresos, participación en proyectos de extensión e investigación universitaria y desde el año

2010 produce y conduce un programa de radio referido a la temática de pueblos originarios en la Radio de la Universidad. Desde el año 2012 es cocoordinador del curso “Promotores Jurídicos Indígenas” dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, donde desarrolla actividades de promoción y fortalecimiento comunitario con miembros y organizaciones del pueblo mapuce tehuelche en la provincia de Chubut (Argentina). Correo electrónico: danielloncon@yahoo.com.ar

Sonia Trigo

Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Trayecto de especialización en EIB en el Proeib Andes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba (Bolivia). Asesora de la Asamblea del pueblo guaraní (Salta, 1994 a 2000). Asesora de Asuntos Indígenas de la Cámara de Senadores de la provincia de Salta (1996-2004). Autora y ejecutora de Programas de desarrollo humano para comunidades indígenas en el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPI, 2000 a 2004). Consultora de Educación Básica Rural (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta, 2008 a 2010). Ha publicado en revistas educativas temáticas relacionadas a la EIB y a la ruralidad en el noroeste argentino. Coautora y supervisora del Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria. MECyT, Salta (2010 y continúa). Colabora en diversas áreas ministeriales del gobierno de la provincia de Salta en temas relacionados a los pueblos indígenas. Correo electrónico: soniavtrigo@hotmail.com

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Doutorado em Antropologia, Universidade de Salamanca (Espanha) (2006). Desde 2012 é o coordenador geral do Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior. Coordena em Mato Grosso do Sul a Ação “Saberes Indígenas na Escola” (MEC). Atua nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas. Algumas linhas de pesquisa: migração e tráfico de pessoas nas fronteiras; criança indígena em situação de acampamento no sul de MS; formação de professores indígenas; educação superior e povos indígenas; coordena grupo de pesquisa no CNPq: antropologia, direitos humanos e povos tradicionais. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Pós-graduação em Antropologia Social e do Mestrado em Direitos Humanos na UFMS; professor na Pós Graduação em Educação da UCDB. Pesquisador do CNPq. Bolsista produtividade PQ2. Correo electrónico: hilarioaguilera@gmail.com

Genilson dos Santos de Jesus (Taquari Pataxó)

Indígena do povo pataxó (Bahia-Brasil). Graduando em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participou do Programa de Educação Tutorial – PET Comunidades Indígenas da Universidade Federal da Bahia (2016). Tem experiência nas áreas das ciências sociais, direito, educação, especialmente em educação Escolar Indígena, Educação Superior Indígena, Direitos Indígenas, Direitos Humanos e racismo. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb. Atualmente desenvolve a pesquisa “Direitos Humanos e Povos Indígenas no Ensino Escolar”. Faz parte do projeto “Racismo e Anti-Racismo no Plural: Representações sobre ‘índios’ e outras categorias étnicas e raciais no Brasil no âmbito escolar e na mídia”. Correo electrónico: genilsonaquary@gmail.com; taquarypataxo@hotmail.com

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Indígena do povo potyguara (Ceará- Brasil). Pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Três de Fevereiro (Untref), sob a direção do doctor Daniel Matos. Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), com pesquisa sobre Educação Escolar Indígena. Atualmente é diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC). De 1998 até 2012 exerceu atividades de docência e de pesquisa na Educação Básica e na Educação Superior, vinculadas a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). É autora de vários artigos publicados em periódicos, revistas, capítulos de livros sobre a temática da diversidade, direitos humanos, políticas educacionais, educação e educação escolar indígena. Correo electrónico: potyguara13@yahoo.com.br

André Lázaro

Bacharel e licenciado em Letras, mestre e doutor em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor associado da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso) e Diretor da Fundação Santillana. Foi diretor e secretário no Ministério da Educação do Brasil (2004 a 2010) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Trabalha com temas da diversidade na educação básica, educação superior e políticas de ação afirmativa. Correo electrónico: andreflazar@gmail.com

Carolina Castro Silva

Mestranda em educação pela Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Integra a linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE). Atua desde 2015 como assistente de pesquisa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso-Brasil) e pesquisadora associada do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2015). Durante a graduação foi bolsista de Extensão da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (SR-3/UERJ) e integrou o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais (Olped) da UERJ em parceria com o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso-Brasil) e o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Correo electrónico: carolinacastroSilva@hotmail.com

Alexsandro Eleotério Pereira de Souza

Doutorando em Serviço Social e Política Social (em andamento); graduado em Ciências Sociais; especialista em Psicanálise de Freud a Lacan; mestre em Ciências Sociais; possui experiência de pesquisa nos seguintes temas: racismo, território, sociabilidade, população negra, Lei 10.639/2003, ações afirmativas, políticas públicas e sociologia das relações étnico-raciais. Endereço eletrônico: alex.eleoterio@gmail.com

Cassia Maria Carloto

Possui mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universi-

dade Católica de São Paulo (2000), pós-doutorado em Serviço Social pela PUC-SP. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina. É líder do grupo de pesquisa Gênero, Políticas Públicas, Família. No último período tem desenvolvido pesquisas relacionadas à inserção das mulheres no Programa Bolsa Família. Endereço eletrônico: cmcarloto@gmail.com

Rogério Reus Gonçalves da Rosa

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Bacharelado em Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (Mestrado e Doutorado) vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Entre 2015 e 2017, foi coordenador da Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis (CAPE/UFPel). Atualmente, conduz o Núcleo de Etnologia Ameríndia (NETA/UFPel), coordena o Projeto de Pesquisa Mitologia, Diversidade Religiosa e Políticas Públicas (UFPel), é associado ao Projeto Abya Yala: Epistemologias Ameríndias em Rede ligado ao Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (ILEA/UFRGS) e trabalha nas áreas de etnologia e mitologia, através de pesquisas realizadas com povos indígenas, coletivos negros e pescadores artesanais, considerando os seguintes temas: diversidade religiosa, xamanismo, ritual, sistema dualista (sociedade Jê), relações interétnicas, alteridade, território e políticas públicas. Endereço eletrônico: cape.prae.ufpel@gmail.com

Georgina Helena Lina Nunes

Graduação em Educação Física e Técnica em Desporto pela Universidade Federal de Pelotas (1989), Especialização em Educação Psicomotora (2001) URCAMP, Especialização em Educação UFPel (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Rural, Educação das Relações Raciais, Educação Quilombola e Gênero, Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (MovSE), Pesquisadora da Comissão do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação entre 2011 e 2012 para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e Chefe do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (2015-2016).

Roberta Bajadares Larré

Formanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuou como bolsista Capes através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UFPel) participando do Grupo de Estudos em Educação Patrimonial e História Local que visou desenvolver um roteiro de visitação a lugares de representação da memória e da cultura negra na cidade de Pelotas/RS, com o propósito de abordar o ensino da História Local a partir da história e da memória presentes nestes lugares. É pesquisadora voluntária CNPq pelo projeto intitulado A Universidade Federal de Pelotas e o processo afirmativo da inclusão étnicorracial no acesso e permanência ao ensino superior: primeiras reflexões. Atua já a um ano como estagiária na Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis - CAPE junto ao Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade - Nuaad/UFPel.

Antonio Carlos Seizer da Silva

Consultor Legislativo na Comissão de professores da TI Cachoeirinha. Professor de Matemática no Curso de Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal. Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de MS (Cefpi). Endereço eletrônico: aseizer@yahoo.com.br

Adir Casaro Nascimento

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, linha de pesquisa: diversidade cultural e educação indígena. Líder do Grupo de Pesquisa - Educação e Interculturalidade/CNPq. Coordena o Observatório da Educação/Edital 049/2012 - Núcleo UCDB com o projeto: Formação de professores indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação indígena, atuando nos seguintes temas: currículo e formação de professores na perspectiva da interculturalidade, identidade e diferença. Tem diversas publicações em anais, livros e periódicos. Endereço eletrônico: adir@ucdb.br

Maria Nilza da Silva

Afrobrasileira, foi pesquisadora convidada e realizou o Pós-Doutoramento no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, junto a École des Hautes Études en Sciences Sociales - Cadis/Ehess em Paris entre maio de 2010 e abril de 2011. No período foi bolsista da Capes. Concluiu o Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Foi bolsista produtividade de março de 2009 a fevereiro de 2015. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Londrina, com atuação no curso de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Publicou vários livros, artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Desde 2005 coordena projetos de pesquisa sobre as Relações Raciais, Migração e a Segregação Urbana. Coordena o projeto de extensão Leafro - Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros, com o financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI. Coordena também o Prope - Programa de apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do estudante da UEL. Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais e População Afro-Brasileira. Foi membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - Cadara, do Ministério da Educação de 2006 a 2010. Desde junho de 2013 coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UEL. Endereço eletrônico: mnilzap@gmail.com

Elizabeth Castillo Guzmán

Directora del Centro de Memorias Étnicas y profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Con estudios en Maestría en Teorías Críticas del Derecho de la Universidad Internacional de Andalucía y doctorante en Historia de la Educación de la UNED. Sus investigaciones y proyectos docentes se inscriben en el ámbito

de la historia de las Otras educaciones, el racismo escolar, la niñez colombiana y la diferencia cultural, la formación docente, y las políticas educativas. Sus más recientes artículos en revistas indexadas y de opinión: “Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial” (2016); “La Etnoeducación Afropacífica y las Pedagogías de la Dignificación” (2016); “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana” (2016); “La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía?” (2015); “Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica” (2015); “Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas” (2015); “Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas” (2014); y “Entre la invisibilidad y el reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX” (2014). Sobre el tema de etnoeducación universitaria ha publicado recientemente tres artículos en la revista de Fecode: “¿Pedagogía o mercado? La supervivencia de las licenciaturas en Colombia” (2016); “¿Etnoeducación sin etnoeducadores? (2015); y “20 Años de Etnoeducación Universitaria en Colombia” (2015). Libros publicados en coautoría: *La etnoeducación afrocolombiana. Una apuesta para la paz* (2016); *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Memorias del Congreso Pedagógico Afrocolombiano* (2014); *Infancias Afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural* (2012); *Maestros indígenas - Indígenas maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas* (2008); *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano* (2008), y *Educar a los Otros* (2004). Correo electrónico: elcastil@gmail.com

Félix Suárez Reyes

Actual rector de la Universidad del Pacífico, donde labora desde 2004 como docente y directivo, fue creador del Departamento de Lingüística y Literatura, también formó parte del equipo que diseñó la Maestría en Etnoeducación y Estudios Afroamericanos, así como la Licenciatura en Etnoeducación. Licenciado en Literatura y Lengua Española, especialista en Docencia del Español, especialista en Ciencias de la Educación, y magister en Lingüística, obtuvo Menciones Honoríficas en Pregrado y Maestría por sus investigaciones socio-etnolingüísticas. Ha sido asesor y consultor en varias universidades colombianas y ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Fue consultor del proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Unesco-Iesalc (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y participó como investigador en el Proyecto Nacional El lenguaje en Colombia, patrocinado por la Real Academia de la Lengua de Colombia. Es autor de numerosos artículos publicados en revistas especializadas colombianas y de otros países. Igualmente, ha escrito varios libros, entre los que se destacan: *Las Experiencias Etnoeducativas de la Universidad del Pacífico* y *Una Experiencia Etnolingüística de Investigación*. Correo electrónico: fesurez@gmail.com.

Anny Ocoró Loango

Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina). Actualmente se desempeña como docente de grado y posgrado en la Universidad del Salvador (USAL) y como docente de nivel terciario en la E.S. N° 11. Es la presidenta de la Asociación de Investigadores Negros/as de América Latina y el Caribe (Ainalc) y forma parte del equipo de investigación del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Esial) de la Universi-

dad Nacional de Tres de Febrero (Untref). En este marco desarrolla la investigación “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”, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), bajo la dirección del doctor Daniel Mato (Conicet-Untref) y la codirección de la doctora Silvia Finocchio (Flacso - Universidad de la Plata). Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico-racial en América Latina. Correo electrónico: annyocoro@hotmail.com

Jenny Seas Tencio

Doctora en Educación, especialista universitaria en Informática Educativa y Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora de la Universidad Estatal a Distancia, UNED (Costa Rica). Actualmente, coordina el Doctorado en Educación y es directora del Sistema de Estudios de Posgrado de la UNED. Su producción académica versa sobre Informática Educativa, Currículum y Didáctica. Representa a la UNED desde el año 2004, en la Comisión Interuniversitaria Siwá Pákõ, para el desarrollo del Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar y proyectos afines de investigación y extensión. Correo electrónico: jseas@uned.ac.cr

Hannia Watson Soto

Especialista en educación inicial y administración educativa de la Universidad de Costa Rica. Magíster en Pedagogía con énfasis en diversidad en los procesos educativos, de la Universidad Nacional. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación-UCR, en temas de género, pertinencia cultural y educación indígena. Desde el año 2004, trabaja desde la Sede del Atlántico en el colectivo interuniversitario Siwá Pákõ, en procura de generar acceso para las personas cabécares de Chirripó a la educación superior pública, desde la equidad epistémica. Actualmente también es docente de los cursos de Seminario de Realidad Nacional: Educación y Sociedad, apoya los procesos de formación de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar y coordina el Programa de Extensión Docente en Educación Preescolar.

Xinia María Zúñiga Muñoz

Costarricense, licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, Magíster en Estudios de la Violencia Social y Familiar de la Universidad Estatal a Distancia egresada del doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Es profesora-investigadora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, donde se ha desempeñado como encargada de Cátedra y directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente es la coordinadora del Programa de investigación: “Cultura local/comunitaria y sociedad global” del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde) de la Vicerrectoría de Investigación. Dentro de sus áreas de su interés académico se encuentran los estudios de género, las luchas sociales, estudios de memoria e investigación intercultural; temas en los que posee distintas experiencias y publicaciones. Fue coordinadora del equipo designado por el Consejo Nacional de Rectores para la elaboración del Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, de las universidades públicas de Costa Rica, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en

Costa Rica, actualmente en ejecución. Es representante de la UNED en la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UIII) y es colaboradora de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica y del Consejo Indígena de Centroamérica, con quienes ha llevado a cabo varias iniciativas académicas. Correo electrónico: xinia.ziga@gmail.com

José Manuel del Val Blanco

Etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente es investigador asociado “C” de tiempo completo adscrito al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Ceich-UNAM); es director del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM, a partir del 18 de marzo de 2014; fue director del “Programa Universitario México, Nación Multicultural de la UNAM” desde enero 2005 hasta enero de 2014; es presidente de la ONG Pesquisas y Proyectos Necesarios A.C., desde su fundación en enero de 2002; fue director del Instituto Indigenista Interamericano-OEA, de octubre 1993 a enero 1995. Desde 1980 ha impartido diversos cursos, seminarios y cátedras en universidades tanto nacionales como extranjeras. Es titular de la cátedra “México Nación Multicultural”, que imparte en diferentes Facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es autor de las publicaciones: “México, Identidad y Nación”, Vol. 6, México 2004, y “Documentos fundamentales del indigenismo en México”, Vol. 35, México 2015; ambas obras forman parte de la colección “La Pluralidad Cultural en México”, editada por la UNAM. Cuenta con más de 60 publicaciones como capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Correo electrónico: delvaljose@unam.mx; multicultural@unam.mx

Alfonso Hernández Olvera

De origen totonaco, de la comunidad de Zihuateutla, Puebla. Magíster en Ciencias en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Se ha desempeñado como: encargado en la Unidad de Formación Continua y jefe de Departamento en Educación Básica en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2015-2017; director de la División de Procesos Sociales, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013-2014; coordinador regional Sede Totonacapan, Universidad Veracruzana Intercultural, 2012-2013. Asimismo, se ha desempeñado como docente en Universidades públicas y privadas del país desde 2006. Ha publicado varios artículos en temas de identidad indígena, saberes y prácticas culturales, interculturalidad y masculinidad de los totonacos. En el ámbito de la educación no formal, ha diseñado numerosos proyectos educativos para niños y jóvenes indígenas de Zihuateutla y Xicotepec de Juárez Puebla, los cuales han sido financiados por instituciones públicas. En 2019 fue galardonado con el premio UVM por el Desarrollo Social otorgado por la Universidad del Valle de México por haber diseñado el programa educativo “Aprender a ser, conocer y convivir”. Fue becario del Programa Internacional de Becas de Posgrado para indígenas de la Fundación Ford para realizar estudios de maestría. Dicha beca se le otorgó por su alto compromiso y responsabilidad social con las comunidades indígenas de Puebla y México. Correo electrónico: aholvera84@gmail.com

Shantal Meseguer Galván

Mexicana, docente de educación primaria, con estudios de Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Doctorado en Antropología y

Bienestar Social por la Universidad de Granada (España). Docente de diversos posgrados de formación docente en el campo de diversidad cultural, equidad educativa y educación intercultural. Actualmente, forma parte del Núcleo Académico Básico (NAB) de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad que imparte el Instituto de investigaciones en Educación IIE de la Universidad Veracruzana y es como colaboradora del Cuerpo Académico de Estudios Interculturales del mismo instituto. Desde el 2007 colabora con el grupo Inter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid, como docente de la Maestría en Educación Intercultural de la misma universidad. Tiene publicaciones sobre educación superior intercultural en México. Ha colaborado desde el 2007 en la Universidad Veracruzana Intercultural, primero como coordinadora de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, luego como secretaria académica y actualmente como su directora. Correo electrónico: smeseguer@uv.mx; shantalm@gmail.com

David Navarrete Gómez

Mexicano. Profesor-investigador titular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Doctor en Historia por la Universidad de Warwick (Inglaterra). Fue director (2001-2013) del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México). En 2015 fue investigador visitante del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín (Alemania), con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt). Desde 2015 es miembro del Comité Asesor de la Fundación Ford para el “Integrated Knowledge Management Project”, dirigido a evaluar el impacto a nivel internacional del Ford Foundation International Fellowships Program (IFP), programa de becas que de 2000 a 2013 apoyó a estudiantes de grupos marginados en 22 países del mundo. Sus áreas de investigación y sus publicaciones son de amplio espectro, con un enfoque en la segmentación y desigualdad social de México desde una perspectiva histórica. Una de sus actuales líneas de investigación se refiere a la relación entre la educación superior y el cambio social en contextos multiculturales y en sociedades altamente segmentadas. También estudia la problemática de la inclusión social y la equidad en el sistema de educación superior convencional de México. Fue fundador y editor de la revista Aquí Estamos (<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>), e impulsor de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red Iimpim). Correo electrónico: hyrco@ciesas.edu.mx

Yolanda Edith Leyva Barajas

Actualmente es directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Doctora en Educación, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Padrón excelencia Conacyt); licenciada en Psicología y Magíster en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Ha publicado artículos de evaluación educativa en revistas arbitradas e impartido seminarios de evaluación educativa como catedrática invitada en el Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia, en España.

Alta Hooker Blandford

Mujer afrodescendiente, enfermera de profesión con maestría en Salud Intercultural y especialización en Gerencia Universitaria. Graduada en la Universidad de

las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan. Investigadora y conferencista internacional en temas de pueblos afrodescendientes e indígenas, universidades interculturales y modelos de salud interculturales. Actualmente se desempeña en su cuarto período como rectora de la Universidad Uraccan, cuarto año como coordinadora de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Latinoamérica (Abya Yala) y seis años de la Subred de Salud Intercultural de la Universidad Indígena Intercultural de Latinoamérica, (UII). Mercedora de varios premios nacionales e internacionales por su gran labor a favor de la interculturalización de la educación y la salud. Correo electrónico: althooker@yahoo.com.mx

Letisia Castillo Gómez

Actualmente cursa el Doctorado en Educación Superior en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN León; tiene una maestría en Docencia Universitaria y especialización en Gestión y evaluación de las Universidades. Trabaja en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) desde 1999, donde se ha desempeñado como docente, investigadora y con cargos de dirección. Desde el año 2010 es la directora académica general, llevando a cabo la gestión académica de esta casa de estudios del conocimiento mayor, además coordina varios procesos curriculares de programas de formación a nivel nacional e internacional en la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay). Su experiencia versa en la gestión y construcción de currículos y programas académicos universitarios pertinentes para los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos. Ha sido parte de iniciativas educativas a nivel nacional e internacional.

Esteban Emilio Mosonyi

Antropólogo. Licenciado en Letras. Doctor en Ciencias Sociales. Profesor titular de Antropología y Lingüística UCV. Miembro del Grupo Barbados por la Liberación de Pueblos Indígenas. Premio Nacional Humanidades 1999-2000. Premio Andrés Bello. Premio Especial Universidad de Rosario (Argentina), Antropólogos más destacados América Latina. Autor de numerosos libros y artículos sobre la temática indígena y afrodescendiente, incluyendo educación intercultural bilingüe. *El Indígena en pos de su Liberación Definitiva*, 1975. *Manual de las Lenguas Indígenas de Venezuela*, Tomo II, 2000. *Situación de las Lenguas Indígenas de Venezuela*, 2003. *Temas de Literatura Indígena*, 2006. *Reflexiones críticas en torno al Caribe*, 2006. *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe*, 2015. Rector de la Universidad Experimental Indígena del Tauca, 2013-2015, y actualmente su rector honorífico. Participó en la elaboración de la Iniciativa Latinoamericana por la Interculturalización de la Educación Superior resultante del Taller Regional que el Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Unesco-Iesalc organizó en la Universidad Nacional de Panamá en 2012; y además como autor en algunas publicaciones resultantes de este Proyecto de Unesco-Iesalc. Correo electrónico: eemosonyi@gmail.com

ISBN 978-987-4151-18-6



9 789874 115118 6

Este libro ofrece un panorama del campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con especial atención a los logros, problemas y desafíos de experiencias de inclusión, democratización, interculturalización y descolonización. Sus capítulos presentan resultados de estudios dedicados a analizar las experiencias de algunas universidades creadas y gestionadas por referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de algunas universidades interculturales creadas por los Estados y también las de algunos programas, proyectos y unidades académicas de universidades convencionales que desarrollan actividades en colaboración con dichos pueblos. Estos capítulos analizan experiencias actualmente en desarrollo en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua y Venezuela y se complementan con un estudio de alcance latinoamericano.

Los veintisiete capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por cuarenta y un colaboradores que forman parte de universidades indígenas, interculturales o convencionales, de siete países latinoamericanos. Algunos de ellos son integrantes de los equipos que han creado y gestionan universidades indígenas e interculturales, otros participan en equipos de universidades interculturales y convencionales que trabajan en colaboración con comunidades y organizaciones de dichos pueblos, en tanto que otros son estudiantes y egresados recientes que conocen estas experiencias “desde adentro”. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estos capítulos son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas en el 3er Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión”, realizado en agosto de 2016 en la ciudad de Buenos Aires.

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



IESALC

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCIÓN
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA



Secretaría de
Políticas Universitarias

