



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Las múltiples formas del racismo

EDUNTREF

Educación Superior y Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes en América Latina

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



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

uniTwin

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

CIEA

Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



Con el apoyo de
**Programa de
participación**

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



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

IESALC

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



AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLÓGICA



Daniel Mato
Coordinador

**Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrodescendientes en América Latina**
Las múltiples formas del racismo

EDUNTREF

Director Editorial
Alejandro Archain

Editor
María Inés Linares

Corrección
Licia López de Casenave / Diana Trujillo

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres / Marina Rainis

Diagramación
Julieta Golluscio

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Mato, Daniel
Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes
en América Latina : las múltiples formas del racismo / Daniel
Mato et al. - 1a ed. - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres
de Febrero, 2020.
424 p. ; 23 x 15 cm.
ISBN 978-987-8359-30-4
1. Educación Superior. 2. Inclusión. 3. América Latina. I. Iva-
noff, Sonia Liliana. II. Peralta, Veronica. III. Título.
CDD 378.00980

© De las partes, 2020.

© 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 diciembre de 2020.

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* 7

Presentación, por *Daniel Mato* 9

AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

El racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior 15

ARGENTINA

Sonia Liliana Ivanoff, María Verónica Miranda, Verónica Peralta y Daniel Leonidas Loncon

La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior 37

Maralyn Shailili Zamora Aray y Alfredo Maximiliano Fernández

La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización 53

Álvaro Guaymás, Ana de Anquín, Gabriela Soria, Marcela Arocena,

María Magdalena González y Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente 67

María Cristina Valdez, Gabriela Herczeg, Alejandra Rodríguez de Anca y Jorgelina Villarreal

Acerca de la negación del *mapuce kimvn* y otras formas de racismo en la vida universitaria 77

Paula Andrea Meschini y Ornella Pollini

“Sujetos inesperados” en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social: hacia la inclusión de poblaciones indígenas en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) 93

Teresa Artieda, Laura Rosso y Adriana Luján

Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional del Nordeste, como aportes para desarticular la discriminación racial 107

BRASIL

Adir Casaro Nascimento, Antonio H. Aguilera Urquiza, Beatriz dos Santos Landa e

Carlos Magno N. Vieira

Educação Superior e Povos Indígenas no Brasil 119

Antonio Jeovane da Silva Ferreira, Francisca Marleide do Nascimento

e Tatiana Ramalho da Silva

Quilombo/las no Ensino Superior: facés do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na Unilab 135

Cláudia Battestin, Leonel Piovezana e Jorge Alejandro Santos

A formação enquanto espaço de empoderamento e representatividade da cultura indígena kaingang no oeste de Santa Catarina, Brasil 149

Eriki Miller Lima Luiz Paiva

Kohépitihikauvoti, as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior 161

Guilherme Augusto Diniz

Descortinando um espetáculo de opressões 171

<i>Juliana Ribeiro de Vargas e Iara Tatiana Bonin</i> Sobre amnésias e silenciamentos: faces do racismo na formação de nível superior	185
<i>Maria das Graças de Souza Teixeira</i> Processos curatoriais participativos como ação política no Museu Afro Brasileiro da UFBA no enfrentamento às práticas racistas contra a comunidade negra baiana	203
<i>Maria Nilza da Silva e Mariana Panta</i> Racismo e ações afirmativas na Educação Superior	221
<i>Wagner Roberto do Amaral</i> O enfrentamento do racismo pelo combate à evasão e pelo fortalecimento da presença indígena nas universidades	237
CHILE	
<i>Amílcar Forno Sparosvich</i> Racismo estructural y programas de cupos especiales para estudiantes mapuche williche: resistencia étnica e interculturalidad en la educación superior chilena	251
COLOMBIA	
<i>Elizabeth Castillo Guzmán</i> Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria	269
<i>Henry Steven Rebolledo Cortes</i> Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia	277
<i>María Antonia Calambás Pillimúé y Julio César Tunubalá Yalanda</i> La resistencia misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la educación superior en Colombia	291
<i>Oscar Alejandro Quintero R.</i> Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana	307
MÉXICO	
<i>Alma Patricia Soto Sánchez y Lina Rosa Berrío Palomo</i> Racismo institucional y sus huellas en la educación superior	325
<i>David Alejandro Bedolla Mendoza</i> Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México	343
<i>Flor Marina Bermúdez Urbina, Pablo Gómez Jiménez y Williams Ramírez Benito</i> La discriminación étnico-racial y de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	357
<i>Guadalupe Morales Valenzuela, Emma Reyes Cruz, María Isabel Villegas Ramírez y Cynthia Paola de los Santos Ruiz</i> Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México	369
<i>José del Val y Carolina Sánchez</i> Racismo en la educación superior	383
NICARAGUA	
<i>Alta Hooker Blandford y Letisia Castillo Gómez</i> Luchas contra el racismo y la discriminación racial en contextos multiétnicos desde la Educación Superior Intercultural	393
Sobre los autores	403

Palabras preliminares

Las universidades ante los desafíos del racismo

Este libro presenta testimonios, análisis y reflexiones sobre las múltiples formas en que el racismo aún incide en la calidad de los sistemas e instituciones de Educación Superior, los profesionales que forman, la investigación que realizan y su papel como formadoras de opinión pública y ciudadanía.

El racismo sirvió de sustento al colonialismo, pero los Estados republicanos americanos continúan reproduciéndolo a través de sus instituciones y políticas orientadas a la construcción de modelos societarios e imaginarios nacionales monoculturales, que excluyen a pueblos indígenas y afrodescendientes.

Aún hoy, estas comunidades son desplazadas de sus territorios ancestrales en pos del desarrollo de los negocios de corporaciones agrícolas y mineras, de empresas de turismo, de urbanizaciones privadas, que socavan su derecho a la salud y a la vida digna, mientras que ponen en peligro la sostenibilidad de los ecosistemas. Las brechas sociales, lingüísticas y culturales dan cuenta de una profunda inequidad. Las condiciones en que personas y comunidades de estos pueblos deben hacer sus vidas son producto de siglos de racismo y de su continuidad hasta nuestros días.

Los ejemplos del racismo sufrido y observado en las experiencias relatadas en este libro escrito en 2019 resultan, sin embargo, más graves, y su importancia más profunda, al leerlos en 2020. La pandemia ha hecho más visibles y ha agudizado las injusticias sociales en todo el mundo. Entre estas, las derivadas de la discriminación racial y de otras formas menos visibles de racismo, que en América Latina afectan muy especialmente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Es necesario comprender la complejidad de estos problemas y desarrollar respuestas apropiadas tanto a las diferencias culturales como a las condiciones estructurales que afectan a los pueblos.

Desde que se desató la emergencia sanitaria que nos toca afrontar, las universidades han desarrollado numerosas iniciativas para responder a los retos que plantea, y continúan haciéndolo en diversos campos. Estas experiencias seguramente nos ofrecerán oportunidades para repensar los planes de estudio y modelos de formación y de vinculación

social. Seguramente, también llevarán a valorar la necesidad de asegurar una formación intercultural a las y los profesionales que gradúan, ya que las instituciones de Educación Superior forman profesionales y técnicos que acaban teniendo importantes responsabilidades en el diseño y la aplicación de políticas públicas y en diversos espacios sociales.

Para que los futuros profesionales estén en condiciones de servir apropiadamente a las sociedades de las que forman parte, es necesario poner en práctica las recomendaciones de la CRES 2018, que no solo nos instan a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia y todas las formas de intolerancia y discriminación, sino además a garantizar el disfrute efectivo de los derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia. Sin dudas, es este el camino hacia una educación más rica y diversa, hacia sociedades más justas y hacia un futuro más promisorio.

Felicito a Daniel Mato, director del Programa y la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, por su meritorio trabajo, y a sus colaboradores de diversos países de América Latina que con esmero y compromiso han sumado esfuerzos para que podamos contar con este valioso libro.

Aníbal Jozami
Rector UNTREF

Presentación

El racismo es un problema profundo y naturalizado en las sociedades latinoamericanas y los sistemas educativos tienen buena parte de la responsabilidad en que así sea. Muy especialmente la tienen las universidades y otras instituciones de Educación Superior, porque en ellas se forman tanto los docentes de los otros niveles educativos, como profesionales y técnicos que consciente o inconscientemente continúan reproduciendo diversas modalidades de racismo en los más diversos ámbitos de la vida social, económica, cultural y política de las sociedades contemporáneas. La discriminación racial es solo una de las formas en que el racismo se expresa, la más visible, pero no la única.

Este libro ofrece un panorama analítico de algunas de las múltiples formas en que el racismo afecta a los sistemas e instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina. Sus capítulos analizan experiencias y contextos particulares que permiten apreciar algunas de las múltiples formas en que el racismo incide en ciertas dimensiones clave para la evaluación de los sistemas e instituciones de la Educación Superior, como inclusión, equidad, calidad y relevancia. Si bien el panorama es muy preocupante, los estudios presentados en este volumen también exponen acerca de algunos avances en la lucha por la erradicación del racismo en la Educación Superior, con base en los cuales ofrecen algunas propuestas y recomendaciones.

Los veintisiete capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por sesenta autoras y autores que forman parte de organizaciones sociales y universidades y otros tipos de IES de seis países latinoamericanos. En una amplia proporción, son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Casi todos estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 6° Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial”, realizado del 6 al 8 de noviembre de 2019 en la ciudad de Buenos Aires. Este doble evento fue organizado por la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Cátedra Unesco ESIAL) y 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) y contó con la colaboración del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).

Diez de estas ponencias fueron seleccionadas por el Comité Académico Internacional del Coloquio entre las setenta propuestas recibidas en respuesta a una convocatoria internacional ampliamente difundida. Las restantes fueron realizadas por representantes de algunas de las sesenta universidades de once países que conforman la Red ESIAL.

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 la dedicación de numerosas personas e instituciones. En este sentido, quiero comenzar por valorar y agradecer el compromiso de las autoras y los autores de los textos. Además, deseo destacar que la realización de este doble evento fue posible en parte gracias al apoyo brindado por el Programa de Participación de la Unesco, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UIDUAL), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y las universidades de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que costearon la participación de sus representantes.

Adicionalmente, deseo agradecer el compromiso del grupo de colegas y miembros del Comité Académico Internacional del Coloquio que cumplió con la delicada tarea de evaluar las setenta ponencias recibidas en respuesta a la Convocatoria realizada para el Coloquio, de entre las cuales debió seleccionar solo diez. Se trata de Adir Casaro de Nascimento (Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil), Anny Ocoró Loango (presidenta de la Asociación de Investigadoras/es Afrolatinoamericanas/os y del Caribe), Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana, México), Jesiel Oliveira Filho (Universidad Federal de Bahía, Brasil), José del Val (Universidad Nacional Autónoma de México), Juan Carlos Gimeno (Universidad Autónoma de Madrid) y Mónica Montenegro (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina).

Desde luego, la realización de este coloquio y taller, como la publicación de este libro, han sido posibles especialmente por el marco institucional propicio y estimulante que ofrece la UNTREF, que también ha hecho posible el sostenimiento del Programa ESIAL y de la Red ESIAL, así como la realización de los coloquios anteriores, con la producción de los respectivos videos y libros resultantes. Dentro de UNTREF, deseo

agradecer el valioso apoyo de los equipos humanos del área de Comunicación, de Untref Media, del área de Eventos, del Rectorado, del Vicerrectorado y de Eduntref. Asimismo, considero necesario poner de relieve que la realización de esta serie de eventos y publicaciones ha sido posible gracias al apoyo consciente del Rector, el Vicerrector y el Secretario de Investigación y Desarrollo, cuya adhesión a los fines que orientan el trabajo del Programa ESIAL y de la Cátedra Unesco ESIAL resulta indicativa de los valores que inspiran el quehacer de nuestra Universidad.

Mención especial merece el compromiso de Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta) y de Daniel Loncon (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco), miembros del Comité Organizador de este doble evento, así como el de Laura Las Heras, coordinadora ejecutiva del Programa ESIAL y de la Cátedra Unesco ESIAL, quien se ha hecho cargo del sinfín de labores poco visibles sin las cuales ese doble evento y esta publicación no hubieran sido posibles. Con el mismo énfasis, deseo reconocer también la valiosa y comprometida colaboración de un grupo de jóvenes profesionales indígenas y afrodescendientes que desde el 2^{do} Coloquio Internacional han venido contribuyendo de diversas formas al desarrollo de todas estas actividades y que en este 6^{to} Coloquio Internacional volvieron a tomar la responsabilidad de moderar los paneles y actuar como comentaristas de las ponencias; se trata de Beatriz Alor Rojas y Mayra Juárez (ambas de la Universidad Nacional de General Sarmiento), Nadia Ramirez Benites (Universidad Nacional de Rosario) y de los ya mencionados Álvaro Guaymás y Daniel Loncon.

Como coordinador, tanto de este nuevo coloquio y taller como de esta publicación, deseo expresar mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a todas las personas e instituciones antes mencionadas. Al hacerlo, quiero destacar mi convicción de que expresar estos reconocimientos no es solamente justo y placentero, también es necesario, pues ayuda a visualizar apropiadamente que los eventos y publicaciones académicas son resultados del compromiso y dedicado trabajo de muchas personas e instituciones. Sin estos esfuerzos mancomunados no serían posibles, y sin vuestra lectura interesada quedarían incompletos. Muchas gracias.

Daniel Mato

Investigador Principal

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET

Director

Cátedra UNESCO

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Director Adjunto

Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados - CIEA

Universidad Nacional Tres de Febrero - UNTREF

AMÉRICA LATINA

El racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior

Sus múltiples formas, problemas que ocasiona y posibilidades de erradicación

Daniel Mato

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas, algunas de las cuales serían superiores a otras que considera moral e intelectualmente inferiores. Esta ideología es constitutiva de nuestras sociedades y, de manera más abarcadora, del mundo en que vivimos, y continúa reproduciéndose a través de diversas instituciones, políticas, prácticas y discursos.

Históricamente, los sistemas¹ e instituciones de Educación Superior han jugado papeles clave en el agravamiento de estos problemas y la mayoría continúa haciéndolo. No obstante, desde la década de 1990, en un número creciente de universidades y otras instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina se vienen desarrollando posiciones críticas al respecto. Algunas de ellas van más allá de lo argumentativo y orientan prácticas concretas en los ámbitos de construcción institucional, gestión, docencia, investigación y vinculación social.² Este capítulo analiza las diversas formas en que el racismo opera en los sistemas e instituciones de Educación Superior, los problemas y desafíos que plantea y algunas vías posibles para lograr su erradicación.

El racismo es constitutivo de las sociedades contemporáneas y continúa vigente

El racismo es constitutivo del mundo en que vivimos y continúa vigente en todas las sociedades del globo, aunque con variaciones entre

¹ Utilizo la expresión “sistemas de Educación Superior” para aludir de manera abarcadora no solo a las universidades y otros tipos de IES, sino también a las leyes, normas, políticas públicas y a las prácticas institucionales de los organismos públicos encargados de la aplicación de dichas políticas y de la evaluación y acreditación de las instituciones y carreras.

² En este texto, como en otros anteriores, utilizo la expresión “vinculación social” de manera genérica para hacer referencia a lo que en diferentes ámbitos institucionales y orientaciones de trabajo, según los casos, suele nombrarse como “extensión universitaria” (expresión que en algunos casos se acompaña de adjetivaciones como “de doble vía”, u otras), “investigación-acción” (en algunos casos planteada además como “participativa”), “aprendizaje servicio” (en algunos casos especificado como “solidario”), “diálogo de saberes”, “voluntariado” y “responsabilidad social universitaria”, entre otras modalidades de acción universitaria (Mato, 2015).

los grupos de población directamente afectados. Esta ideología sirvió de sustento al despliegue colonial protagonizado por coaliciones compuestas por algunas monarquías europeas, con sus ejércitos y funcionarios, y grupos de poder económico y religioso, que subyugaron no solo a pueblos de otros continentes, sino también de Europa.

En esta parte del mundo significativamente nombrada América Latina (denominación que afirma su “herencia” europea), los nuevos Estados republicanos, lejos de acabar con esta ideología, se constituyeron a partir de ella y la reprodujeron a través de políticas y prácticas racistas. Por ejemplo, para supuestamente acabar con “la barbarie” y asegurar el avance de “la civilización”, sucesivos gobiernos (administraciones de esos Estados) continuaron el avance sobre los territorios de pueblos indígenas iniciado durante la invasión y el régimen colonial, distribuyeron sus tierras entre los grupos de poder político y económico de los que formaban parte y encargaron a la Iglesia Católica la “salvación de las almas” de los sobrevivientes de esos pueblos despojados de territorios, a los que también se les prohibió hablar sus lenguas, practicar sus formas de espiritualidad y sostener sus sistemas de conocimiento, alimentación y salud.

En América Latina, los problemas de racismo no afectan solo a las personas y comunidades de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, ni se limitan a prácticas de discriminación. La discriminación racial es solo una de las manifestaciones del racismo y frecuentemente las más “visible”, aunque existen otras más sutiles que examinaremos más adelante en este texto.

En cualquier caso, es necesario considerar que las diversas formas de discriminación racial y xenofobia afectan no solo a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también de los pueblos gitano, judío y musulmán, así como a inmigrantes procedentes de países del África subsahariana, de Haití y de algunos países latinoamericanos en particular, quienes suelen ser objeto de discursos y prácticas de *racialización* y de discriminación racial. Otras formas suelen dirigirse a personas y colectivos que deben vivir en situaciones socioeconómicas muy desventajosas y que son representados como “pobres” por los medios de comunicación hegemónicos, buena parte de las llamadas “clases medias” y ciertas orientaciones de la investigación y las políticas económicas y sociales. Otras graves formas de discriminación y violencia institucional e interpersonal afectan especialmente a las mujeres y a las personas con discapacidad, o con identidades de género u orientación sexual diversas. La discriminación suele multiplicarse cuando las personas foco de esta reúnen más de un atributo “negativo” a juicio de quienes las discriminan, como,

por ejemplo, mujer, lesbiana y “negra”. No obstante, los problemas de discriminación y otras modalidades de racismo que perjudican a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes tienen siglos de historia y —aunque transformados— continúan vigentes. Además, y pese a ello, suelen recibir escasa atención de buena parte de la población de las respectivas sociedades, las instituciones públicas, los medios de comunicación, y las universidades y otros tipos de IES.

Si bien los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia estas personas y comunidades son menos habituales que en el siglo pasado, en la actualidad persisten desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales y algunas formas dominantes de *sentido común* que continúan reproduciendo inequidades y que afectan sus oportunidades de estudio, empleo y acceso a la vivienda.

Además, las prácticas de despojo territorial han continuado bajo nuevas formas; ya no se perpetran mediante invasiones militares sino, por ejemplo, a través de la acción de corporaciones agrícolas, mineras y de desarrollos turísticos y urbanísticos sobre sus territorios, que frecuentemente se combinan con la criminalización de sus protestas en defensa de dichos territorios y el accionar de las fuerzas de seguridad de los Estados. Adicionalmente, los Estados utilizan nuevos medios para continuar con su misión “civilizatoria”. Por ejemplo, emplean políticas económicas y sociales orientadas a asegurar “el progreso” y “sacar del atraso” a las aún numerosas comunidades indígenas y afrodescendientes que —pese a las pérdidas territoriales— continúan tratando de vivir en armonía con lo que los Estados nombran “medio ambiente” y por cuya “preservación” apenas en la década de 1970 han comenzado a preocuparse, hasta ahora sin resultados. Las políticas culturales y educativas también han sido y continúan siendo instrumentos clave en la reproducción de esta ideología y de su *naturalización*, por ejemplo, a través de la folclorización de los conocimientos de estos pueblos y de su “castellanización” forzada.

Los sistemas e instituciones de Educación Superior no son ajenos a estos procesos. Por el contrario, históricamente han contribuido a la reproducción y *naturalización del racismo* y continúan haciéndolo. Esto generalmente ocurre de maneras no conscientes para la mayor parte de sus integrantes, lo cual hace especialmente necesario estudiar el problema y buscar formas de enfrentarlo.

Racismo y Educación Superior

En América Latina, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones

homogeneizadoras de las poblaciones de los respectivos países, como en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad. Lo han hecho desde enfoques de investigación eurocéntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, proyectos de futuro, conocimientos y modos de producción de estos.

Los sistemas e instituciones de Educación Superior aún tienen una importante responsabilidad en la reproducción del racismo y su *naturalización*. Porque en su marco se forman tanto los docentes de los otros niveles educativos, como profesionales y técnicos en los más diversos campos del saber, que consciente o inconscientemente siguen reproduciendo diversas modalidades de racismo en todos los ámbitos sociales. Quienes legislan y formulan y aplican políticas suelen ser graduados de Educación Superior. También lo son las y los profesionales en diversas especialidades del derecho, la salud, la economía, las ingenierías y muchos otros campos, que juegan papeles protagónicos en la toma de decisiones con capacidad de afectar los derechos humanos de personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

El problema es que en la casi totalidad de los casos, estos profesionales se graduaron sin haber recibido formación respecto de los derechos de estos pueblos, ni sobre sus historias, culturas o modos de vida. En cambio, han estado expuestos a discursos descalificadores hacia estos pueblos, o incluso negadores de la continuidad de su existencia. Es decir, han sido *educados en el racismo*.

Además, sucede que las desventajas, los mecanismos institucionales y otros factores de inequidad históricamente acumulados ya mencionados resultan muy eficaces para menoscabar las posibilidades de acceso a personas de estos pueblos a la Educación Superior, así como las de su exitosa trayectoria y graduación. Esto afecta la formación de capas profesionales provenientes de estos pueblos, lo cual tiene numerosas consecuencias sociales. Por ejemplo, se expresa en su escasa presencia en posiciones influyentes en los más diversos campos de la vida social, económica y política, así como su insuficiente participación en instituciones educativas, de salud y de justicia, lo cual afecta la calidad y equidad de los servicios que estas prestan.

El reconocimiento de la existencia de estos tipos de problemas lleva a enfatizar que el racismo no solo crea dificultades de acceso, exitosa trayectoria y graduación de personas de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en las universidades y otras IES, sino que incide en la calidad de la educación que estas brindan, en su papel como formadoras de opinión pública y ciudadanía, y en la calidad de los técnicos y profesionales que forman y de la investigación que realizan.

Avanzar hacia la erradicación del racismo en la Educación Superior resulta clave para lograr hacerlo en todos los ámbitos de cada una de las respectivas sociedades, porque en este nivel educativo se forman técnicos y profesionales que ocupan posiciones de gran incidencia en las respectivas sociedades. Además, porque las universidades y otras IES no solo constituyen espacios de capacitación profesional y técnica, sino también de formación ciudadana y de opinión pública.

No obstante, erradicar el racismo en la Educación Superior no parece una tarea sencilla porque está fuertemente *naturalizado* en su interior. Un indicador significativo del alcance de la *naturalización del racismo en la Educación Superior* lo constituye el hecho de que si bien un buen número de universidades latinoamericanas ha adoptado protocolos para la prevención y atención de casos de discriminación y violencia de género, así como hacia personas con discapacidad, o con identidades de género u orientación sexual no ajustadas a “la moral” hegemónica, aún no tengamos noticia de la existencia de instrumentos de este tipo que se ocupen específicamente de las diversas formas en que *el racismo afecta a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en y desde esas instituciones*. Las inequidades que entraña el contraste entre la atención a esas otras formas de discriminación y la desatención de las que afectan a estos pueblos constituyen modalidades de racismo menos visibles que la discriminación personal, pero no por ello menos graves.

Afortunadamente, desde la década de 1990, en un número creciente de universidades y otras IES de América Latina han venido desarrollándose visiones críticas respecto de la incidencia del racismo en su ámbito y modalidades de intervención orientadas a erradicarlo. Estos tipos de iniciativas generalmente buscan transformar no solo a las respectivas instituciones sino también a los sistemas de Educación Superior, para que respondan apropiadamente a las necesidades, demandas y propuestas de las sociedades pluriculturales de las que forman parte. Se trata de un numeroso conjunto de experiencias muy diversas entre sí, algunas de las cuales se desarrollan en, y desde, instituciones “convencionales”,³ instituciones interculturales e instituciones “propias” de organizaciones indígenas o afrodescendientes. Limitaciones de extensión impiden exponer en este texto sobre las características de estas experiencias, sus avances y desafíos, y las relaciones de colaboración que crecientemente sostienen entre sí, que han sido documentadas y

³ En este texto, como en otros anteriores, denomino “convencionales” a las universidades y otras IES que no han sido creadas para responder a demandas y propuestas de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.

analizadas en algunas publicaciones colectivas que ofrecen estudios específicos sobre numerosos casos particulares (Baronnet y Bermúdez Urbina, coords., 2019; CGEIB, comp., 2004; Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado, coords., 2016; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarraz Martínez y Flores Rosas, coords., 2013; Mato, coord., 2008; 2009; 2015; 2016; 2017; 2018a; 2019).

Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas e instituciones de Educación Superior

Para avanzar hacia la erradicación del racismo en Educación Superior no solo es necesario diferenciar entre racismo y discriminación racial. Además, es menester tener especial cuidado al utilizar la idea de “racismo estructural”. Si bien esta denominación resulta útil para enfatizar la importancia y profundidad del problema, algunos de sus usos parecen dar por hecho que se trata de un fenómeno omnipresente, lo cual suele tener como consecuencia que no se indague de manera específica de qué formas opera en situaciones concretas. En estos tipos de usos la idea de “racismo estructural” actúa como lo que Gaston Bachelard denominó un “obstáculo epistemológico”; es decir, una “respuesta” *a priori* a una pregunta no formulada, cuya consecuencia es precisamente obstaculizar la formulación de la pregunta; es así como constituye un obstáculo a la generación de conocimiento.

Para lograr avances concretos en la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior es necesario desagregar la categoría “racismo estructural” y afinar el análisis respecto de las múltiples formas en que se expresa y reproduce en este campo. Con este propósito es necesario evaluar diversos tipos de factores, por ejemplo, marcos institucionales, normas, procedimientos, actores, subjetividades, prácticas institucionales y personales concretas, y esto tanto respecto de actividades docentes como de gestión, investigación, extensión y de experiencias de vinculación con personas y comunidades de esos pueblos.

A efectos de la problemática que nos ocupa, operativamente puede resultar útil limitar la aplicación de la idea de racismo estructural al análisis de condiciones y mecanismos sociales que afectan de manera abarcadora a una sociedad; es decir, que no son específicos de su sistema e instituciones de Educación Superior. De manera complementaria, para analizar estos últimos puede resultar útil hacerlo en términos de racismo sistémico y de racismo institucional. Al proponer esto, de ningún modo se postula que se trataría de problemas desvinculados, se trata solo de una forma de abordar el análisis, para visualizar

posibilidades concretas de intervención en, y desde, el campo de la Educación Superior. Si bien es poco lo que desde las universidades u otras IES puede hacerse para responder de manera inmediata a los desafíos que plantea el racismo estructural, es mucho lo que se puede hacer para responder a lo que es posible identificar en los ámbitos sistémico e institucional.

Factores estructurales

Ejemplos de condiciones y mecanismos estructurales son las desventajas históricamente acumuladas que provienen del despojo de los territorios de los pueblos indígenas iniciado durante la invasión y colonización europea, y continuado en las repúblicas poscoloniales, incluso hasta nuestros días. Estas circunstancias condujeron a que estos pueblos fueran desplazados de manera forzada por fuerzas militares y tuvieran que trasladarse a otro territorio para poder continuar sus vidas. Como consecuencia de ello, se vieron privados de sus fuentes de alimentos y cobijo, y obligados a buscar nuevas formas de sustento. En muchos casos, además, fueron forzados a trabajar en minas, ingenios, plantaciones y haciendas, en condiciones extremadamente desventajosas. Problemas semejantes han afectado a las comunidades afrodescendientes que, tras huir de la esclavitud, o culminada esta, establecieron espacios territoriales de subsistencia (quilombos, cumbés o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de los que en muchos casos luego fueron expulsados.

Con variantes de forma, estos tipos de problemas siguen afectando a comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como consecuencia del avance de explotaciones agrícolas y mineras, desarrollos urbanísticos y turísticos, y otras actividades que, además de usurpar sus territorios, destruyen y/o contaminan ríos y humedales a lo largo y ancho de América Latina. Los escasos avances alcanzados en el reconocimiento de derechos territoriales en algunos países latinoamericanos generalmente resultan insuficientes para asegurar la sostenibilidad de los modos de vida de esas comunidades. Además, la defensa de esos derechos frente a la voracidad y la violencia de sectores económicos poderosos suele demandar acciones permanentes por parte de las respectivas comunidades, las cuales frecuentemente son criminalizadas por los Estados y por medios de comunicación hegemónicos, generalmente directamente vinculados a grandes grupos económicos (CEPAL y FILAC, 2020; ONU, 2002, 2005).

Estos problemas, sumados a otros de carácter sanitario, así como a limitaciones de acceso a servicios de salud y educación básica de

calidad, suelen motivar desplazamientos forzosos de estas poblaciones o miembros de ellas hacia centros urbanos. Su inserción en estos nuevos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que en ellos padecen otros sectores sociales afectados por condiciones de precariedad y pobreza económica. En general, esto se debe a su condición de migrantes relativamente carentes de conocimientos prácticos acerca de sus nuevos lugares de residencia y de calificaciones laborales apropiadas para estos, así como a que sus redes sociales no resultan suficientemente eficaces para compensar esas situaciones, a lo que además se agregan problemas derivados de las diferencias culturales y, en ocasiones, también lingüísticas.

Estos procesos complejos y de larga evolución histórica tienen diversos tipos de consecuencias, pero en lo referente al campo educativo se expresan, por ejemplo, en que las tasas de analfabetismo, como también las de educación primaria o secundaria incompleta, registran valores más elevados entre la población indígena y afrodescendiente que los correspondientes a otros sectores de población de cada uno de los países de la región. Estos tipos de problemas generan inequidad y exclusión, y constituyen causas *estructurales* de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES.

Es relativamente poco lo que se puede hacer de manera directa e inmediata desde las universidades y otras IES para lograr revertir estos problemas. En cambio, se puede contribuir a hacerlo desde una perspectiva de más largo aliento, a través de la formación que estas instituciones brindan.

Los cursantes de todas las carreras deberían recibir formación acerca de estos procesos históricos y contemporáneos, y comprender y valorar la necesidad de responder a ellos. Es necesario dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas y al diseño de respuestas a ellos. También resulta factible y recomendable desarrollar programas de vinculación social universitaria orientados a fortalecer a las comunidades afectadas y, junto con ellas, a las instituciones educativas de nivel primario y secundario que las atienden. Para responder a estas inequidades, puede resultar útil establecer sedes de universidades y otras IES en localidades cercanas a comunidades de esos pueblos. Adicionalmente, deberían crearse programas de acción afirmativa que estimulen y favorezcan el ingreso, la exitosa formación y graduación de estudiantes, así como la incorporación de docentes y funcionarios de estos mismos orígenes. Estos tipos de medidas pueden contribuir a responder a esos problemas de racismo *estructural*, aun cuando no sean suficientes para resolverlos.

Algunas universidades y otras IES de varios países de la región ya hace tiempo que desarrollan valiosas iniciativas del tipo de las mencionadas. Pero suelen hacerlo con escasos recursos, sin lograr de los gobiernos los presupuestos necesarios para sostenerlas. En este sentido parece existir una omisión grave. Tanto los gobiernos como las universidades y otras IES parecen olvidar que asegurar oportunidades educativas a personas y comunidades de estos pueblos, a todos los niveles, en condiciones equitativas y que resulten apropiadas a sus contextos e intereses, constituyen derechos establecidos en múltiples convenios internacionales y en las constituciones nacionales y leyes de la mayoría de los países de la región.⁴ Avanzar en esta dirección puede resultar más viable si, además de enfocar en los problemas socialmente *estructurales*, se procura resolver los de carácter *sistémico e institucional* del campo de la Educación Superior.

Factores sistémicos e institucionales

Existen algunos factores que cabe caracterizar como *sistémicos* para destacar que son propios de las normas, políticas y prácticas de cada *sistema* de Educación Superior en particular. Estos factores que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes porque responden a formas de sentido común que resultan hegemónicas en su ámbito.

Por ejemplo, las normativas vigentes establecen la necesidad de contar con título universitario o de Educación Superior para dar clases en las instituciones de ese nivel, lo cual en principio puede considerarse como un requisito “normal”. El problema es que este tipo de normas impide que personas sabias de pueblos indígenas den clases en esas instituciones, pese a que, si bien no poseen títulos habilitantes, son las que mejor manejan los conocimientos ancestrales de usos terapéuticos de especies vegetales, o de utilización y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos, o de la historia y lengua del pueblo en cuestión —a veces, incluso, son las únicas en condiciones de transmitir estos conocimientos—. Estos tipo de normas también son causantes de que cuando a esas personas se les permite dar clases no sean reconocidas y remuneradas como docentes en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios.

Este tipo de disposiciones expresa el carácter monocultural de los sistemas de Educación Superior, que desprecian valiosos conocimientos por

⁴ Al respecto pueden verse la Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1967) y el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (OIT, 1989), entre otros instrumentos (Mato, 2020).

no estar académicamente certificados y, al hacerlo, no solo privan de ellos a quienes se educan en su ámbito, sino que reproducen modalidades de racismo que usualmente no resultan “visibles”. La existencia de estos tipos de normas etnocéntricas, monoculturales, y por ello racistas, contrasta con la búsqueda de estos tipos de saberes y de especialistas en ellos por parte de corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, las cuales dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos en su beneficio.

Gracias a las iniciativas de docentes e investigadores conocedores del valor de esos especialistas y el apoyo de funcionarios y autoridades, en algunas universidades y otras IES se ensayan soluciones a estos problemas sistémicos, pero, si bien valiosas y potencialmente generadoras de vías de solución a más largo plazo, estas iniciativas son solo compensatorias: debería contarse con normas apropiadas a nivel sistémico.

Por otra parte, las normativas y culturas sistémicas e institucionales han constreñido los espacios de formación de muchas carreras a los aprendizajes en el aula, desperdiciando valiosas oportunidades que se presentan fuera de ellas y, de particular importancia para el tema que nos ocupa, en experiencias de vinculación social con comunidades indígenas y afrodescendientes. Esto no necesariamente supone que se han resuelto los problemas de racismo. Por el contrario, dadas las culturas sistémicas e institucionales, en muchos casos acaban reforzándolo, pero en otros, estas experiencias abren caminos de conocimiento, sensibilización y compromiso; más aún, muchas de ellas han sido especialmente concebidas para ello.

Es necesario fortalecer estos tipos de experiencias positivas y, además, procurar capacitar a docentes y estudiantes para asegurar que todas, y no solo algunas, resulten positivas para la erradicación del racismo. Para responder a estos tipos de desafíos no basta con las iniciativas de departamentos, facultades o instituciones, porque su accionar está sujeto a evaluaciones por parte de organismos de evaluación y acreditación. Es necesario contar con normativas sistémicas apropiadas, que no solo reconozcan de manera retórica la importancia de las actividades de extensión universitaria y/o de otras modalidades de vinculación social, sino que prevean formas de acreditarlas como parte de los trayectos formativos de los estudiantes, que aseguren la disposición de recursos para realizarlas y que las consideren apropiadamente en los procedimientos de ingreso, evaluación y promoción de los docentes. Significativamente, en estos últimos casos se suelen valorar publicaciones en revistas académicas, especialmente si son de carácter internacional, y el manejo de lenguas como el inglés y francés, pero no se valoran sus labores junto a comunidades, ni su manejo de lenguas de pueblos indígenas americanas.

Excepto en algunas universidades innovadoras, curiosamente, en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de humanidades y ciencias sociales es menos frecuente que se prevean modalidades de formación más allá de las lecturas y trabajo en aula, que en las formaciones profesionales antes referidas. No obstante, el desarrollo de experiencias de aprendizaje en campo y en la práctica, y el trabajo en colaboración con diversos tipos de comunidades (incluyendo las de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes) constituyen modalidades de trabajo que vienen ganando terreno desde hace varias décadas en un número creciente de carreras. Sin embargo, frecuentemente sucede que estas formas innovadoras de aprendizaje (no solo desde un punto de vista didáctico, sino también epistemológico, ético y sensible) suelen desarrollarse un tanto a contramano de las normativas sistémicas y planes de estudio institucionales. Este tipo de obstáculos acaba por demandar cargas de trabajo extra para docentes y estudiantes que no son reconocidas por las instituciones que, a su vez, no cuentan con la validación de los organismos de evaluación y acreditación.

Algunas modalidades de racismo no están necesariamente ancladas a factores sistémicos, sino que responden a diseños y prácticas propias de cada universidad o IES en particular y en este sentido constituyen *factores institucionales*. Ejemplos de estos tipos de factores que cabe caracterizar como de *racismo institucional* son aquellos asociados a la oferta específica de carreras de cada institución, sus planes de estudio y las actividades de aprendizaje institucionalmente acreditables, entre otros. Son escasas las universidades y otras IES que ofrecen carreras y planes de estudio que representen oportunidades de formación relevantes para las necesidades y demandas de comunidades de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Estos problemas se deben en parte a la ausencia o ineficacia de mecanismos regulares de vinculación y consulta con comunidades de estos pueblos, lo cual en muchas ocasiones contrasta con los que se sostienen con otros agentes sociales, como organismos públicos y empresariales.

Estos problemas resultan especialmente preocupantes en los casos de algunas carreras como, por ejemplo, las de salud, en las que solo muy excepcionalmente se ofrece formación intercultural. En América Latina, donde según los datos censales más recientes más del 8% de la población se autorreconoce como miembro de algún pueblo indígena y más del 21% lo hace como afrodescendiente, la mayoría de las y los profesionales de Medicina y Enfermería se gradúa sin tener formación sobre las representaciones de salud y enfermedad de esos pueblos. Tampoco la reciben sobre sus prácticas terapéuticas y, en ocasiones, tampoco sobre enfermedades que son endémicas de estas poblaciones.

La pandemia por enfermedad de la Covid-19 ha hecho evidentes algunos de estos problemas. Por ejemplo, el maltrato, o cuanto menos el trato culturalmente inapropiado, que personas de estos pueblos reciben en los servicios de salud, o del que son objeto cuando el personal de salud y/o los funcionarios de los Estados con otros perfiles profesionales visitan sus comunidades, en ocasiones ha conducido a que estas no acudan a las instituciones o a que oculten información. Las sociedades racistas de las que formamos parte han hecho que buena parte de la población sea profundamente ignorante respecto de las historias y culturas de estos pueblos, o que los subestime. Esta ignorancia y subestimación afectan también la formación de la mayoría de los profesionales y funcionarios que, en el marco de la pandemia, o de otras emergencias sanitarias, deben tratar con ellos. Las universidades y otras IES deberían ofrecer formación intercultural en todas las carreras, pero en la mayoría de los casos no lo hacen. De este modo, no solo no contribuyen a erradicar el racismo, sino que continúan reproduciéndolo y fortaleciéndolo.

Articulación de factores estructurales, sistémicos e institucionales

Las diferenciaciones analíticas entre factores estructurales, sistémicos e institucionales, expuestas en párrafos anteriores no deben hacernos perder de vista que todos ellos se encuentran articulados entre sí. Tampoco puede ignorarse que estos factores se actualizan y reproducen a través de las prácticas de numerosos actores sociales cuya existencia y prácticas no se limitan al campo de la Educación Superior, especialmente en los casos de los estructurales y sistémicos. En la configuración de estos factores y de los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior, según los casos, participan —de maneras directas o indirectas— actores tan diversos como empresas productoras de rankings de universidades, medios de comunicación masiva, dirigentes políticos, cámaras empresariales, corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, asociaciones de profesionales de las más diversas ramas y/o sindicatos docentes, entre otros.

Para diseñar modos de intervención que permitan erradicar el racismo de los sistemas de Educación Superior y, con ello, de las respectivas sociedades, es necesario analizar de manera desagregada las representaciones sociales, normas, mecanismos, prácticas institucionales y otros factores que lo actualizan y reproducen permanentemente y los actores sociales intervinientes en estos procesos.

Avanzar con estos propósitos en las universidades y otras IES puede resultar más accesible que lograr hacerlo de manera directa a escala

sistémica o estructural, pero no es suficiente. La magnitud y complejidad del problema demanda dirigir esfuerzos más allá del ámbito académico: es necesario incidir en la formación de la opinión pública y en las instancias de decisión política, porque estas instancias responden en mayor o menor medida a la opinión pública y, además, inciden en la Educación Superior e incluso la regulan a través de leyes, normas, presupuestos, políticas de estímulo y de reconocimiento y acreditación de las instituciones y carreras.

Por estos motivos, la declaración final de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, entre otras recomendaciones, explícitamente instó a las instituciones de Educación Superior a educar a la población en general y a sus propias comunidades contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Erradicación del racismo y educación antirracista

Los problemas expuestos en secciones anteriores ilustran por qué no es suficiente con que los sistemas e instituciones de Educación Superior no sean racistas, sino que deben ser *antirracistas*; es decir, deben educar contra el racismo, deben comprometerse a erradicar el racismo en su interior y en las sociedades de las que forman parte.

Afortunadamente, la necesidad de actuar al respecto ya es parte de la agenda de un número creciente de instituciones y personas, como lo ilustran las publicaciones colectivas mencionadas (Baronnet y Bermúdez Urbina, coords., 2019; CGEIB, comp., 2004; Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado, coords., 2016; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarráz Martínez y Flores Rosas, coords., 2013; Mato, coord., 2008; 2009; 2015; 2016; 2017; 2018a; 2019) y resultó evidente en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018 (CRES 2018).

La CRES 2018 contó con la participación de más de cinco mil representantes de los sistemas e instituciones de Educación Superior de toda la región, incluyendo autoridades de agencias gubernamentales con competencia en la materia, rectoras, rectores y otras autoridades de universidades y otras instituciones, redes de autoridades y de universidades, especialistas en el tema, estudiantes y sus federaciones, docentes y otros colectivos de trabajadoras y trabajadores, y sus sindicatos. Esta significativa reunión emitió una declaración final que incluyó varias recomendaciones respecto del racismo, entre otras, las siguientes:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado.

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.

La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de sus derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia (CRES, 2018).

Esta declaración marca un hito en la historia de la Educación Superior en la región en tanto expresa un avance en la *desnaturalización del racismo* en su ámbito e, incluso, traza algunos objetivos clave.

Desafíos y posibles vías de acción

Llevar a la práctica las recomendaciones de la CRES 2018 en los sistemas e instituciones de Educación Superior de los respectivos países entraña importantes desafíos para todos los actores con incidencia en este campo.

Es necesario promover y realizar estudios que analicen modalidades concretas de racismo en los sistemas e instituciones, que suelen pasar inadvertidos para buena parte de sus integrantes. No basta con publicar artículos en revistas académicas que generalmente solo leen especialistas y estudiantes con intereses en el tema. Es necesario realizar estudios de este tipo concebidos de modo tal que conciten el interés de miembros de las agencias gubernamentales con competencia en la materia, así como de autoridades, docentes, estudiantes y funcionarios no docentes de las universidades y otras IES. Tampoco basta con realizar estos estudios, es necesario difundirlos y generar instancias para compartir reflexiones y debates al respecto.

Es necesario mostrar que esas modalidades de racismo sistémico e institucional no solo afectan las oportunidades de estudio de personas de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, lo cual es grave porque violan sus derechos humanos establecidos en instrumentos internacionales y constituciones nacionales (Mato, 2020), sino que además menoscaban la calidad de los sistemas e instituciones de Educación Superior y, con ello, de la formación técnica y profesional que brindan, lo cual a su vez perjudica a la sociedad.

Por ejemplo, resulta necesario realizar estudios que muestren cómo la ausencia, insuficiencia o inadecuación de programas específicos que fomenten y hagan *efectivamente* posible el ingreso de estudiantes, docentes, investigadores y otros trabajadores de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes a estas instituciones constituyen obstáculos a su ingreso. Esta es una recomendación explícita de la CRES 2018, formulada precisamente en reconocimiento de que esa obstaculización se debe a las situaciones de desventaja a las que estos grupos de población han sido históricamente sometidos. Es necesario mostrar que la supuesta “igualdad de oportunidades” no es tal cuando hay sectores de la población que no viven en “igualdad de condiciones”, y no porque no quieran o supuestamente sean “inferiores”, sino porque el racismo es constitutivo de nuestras sociedades, impregna todas sus instituciones y los derechos de estos grupos de población han sido sistemáticamente violados. Es necesario que los integrantes de los sistemas e instituciones de Educación Superior comprendan que no se trata de “grupos vulnerables” que supuestamente constituirían alguna suerte de “carga” para la sociedad,

sino que se trata de pueblos cuyos derechos y posibilidades de vida han sido y continúan siendo vulnerados por los Estados latinoamericanos, como lo documentan informes de la Comisión Económica para América Latina, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas (CEPAL y FILAC, 2020; ONU, 2005, 2010, 2013, 2014, 2019).

También es necesario realizar y difundir estudios de este tipo que permitan que esos mismos sectores de los sistemas e instituciones de Educación Superior comprendan que las exclusiones y descalificaciones de las lenguas, historias, saberes y sistemas de conocimiento que se constatan en este ámbito desalientan el ingreso y el avance de estudiantes, docentes, investigadores y otros trabajadores de estos pueblos en sus experiencias de formación o en el desarrollo de sus respectivas carreras. Asimismo, es necesario realizar y difundir estudios que les permitan comprender las significativas limitaciones y el racismo que estos sistemas e instituciones reproducen en la formación profesional y técnica a quienes acuden a ellas.

No es suficiente publicar libros al respecto dirigidos a especialistas y estudiantes en el tema, o artículos cuya capacidad de difusión queda limitada al alcance de revistas académicas dictaminadas. Es necesario llegar a todos los sectores de la Educación Superior, como lo plantean las recomendaciones de la CRES 2018. Resulta necesario trabajar sistemáticamente en la promoción de reflexiones y debates públicos sobre el tema, así como educar contra el racismo a la población en general, de manera de incidir en la formación de la opinión pública y a la vez, particularmente, a todos los actores de los sistemas educativos, especialmente de los de Educación Superior. Es importante comprender que esta labor ya tiene importantes antecedentes, que se pueden mostrar avances y resultados en algunas instituciones, como lo ilustran los libros colectivos antes referidos. Se trata de ampliar y profundizar el trabajo en redes de colaboración mutua que, de manera creciente, ha venido desarrollándose desde finales de la década de 1990 (Mato, 2018b).

Promover la adopción de protocolos de prevención y para la erradicación del racismo

Como ya fue mencionado en este texto, un buen número de universidades latinoamericanas ha adoptado protocolos para la prevención y atención de casos de discriminación y violencia de género, así como hacia personas con discapacidad, o con identidades de género u orientación sexual no ajustadas a “la moral” hegemónica. Es necesario impulsar

investigaciones y actividades participativas dedicadas a promover reflexiones y debates que conduzcan a consensuar protocolos orientados a asegurar la prevención y erradicación de todas las modalidades de racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior.⁵ Es necesario identificarlas y erradicarlas porque, además de la negatividad propia de cada una, sucede que se refuerzan mutuamente.

Para erradicar el racismo en este ámbito no es suficiente contar con protocolos orientados a asegurar la prevención y atención de los casos de discriminación racial hacia personas. También deben estar orientados a revertir las exclusiones y descalificaciones que en los sistemas e instituciones de Educación Superior se ejercen respecto de las lenguas, historias, visiones de mundo, sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.

Estos protocolos también deberían responder a los problemas de carácter racista que revisten la inexistencia o insuficiencia de programas estatales o con apoyo estatal que hagan efectivamente posible el ingreso de estudiantes, docentes y otros trabajadores de esos pueblos; como los prevé el artículo 2 de la Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1967) con el propósito de garantizar condiciones de igualdad.

En algunas universidades ya se ha comenzado a deliberar sobre la necesidad de contar con protocolos de este tipo. Hasta el momento no tenemos noticia de que ya se haya adoptado alguno. En cambio, sabemos que estos procesos están contribuyendo a visibilizar estos problemas y comprender que es necesario acabar con ellos.

⁵ En 2018, la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, en colaboración con más de veinte universidades de diez países de América Latina, puso en marcha la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, cuyo sitio en Internet, entre otros recursos útiles para promover reflexiones y debates sobre el racismo en la Educación Superior, ofrece setenta microvideos, veinte textos breves y de fácil lectura, y numerosas publicaciones sobre experiencias en este campo (<http://unesco.untref.edu.ar/>).

Referencias

- BARONNET, B. y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México, ANUIES, 2019.
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe y FILAC-Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, *Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), 2020, disponible en <http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2020/06/Los-Pueblos-Indigenas-de-Am%C3%A9rica-Latina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- CGEIB-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (comp.), *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, México, CGEIB, Secretaría de Educación Pública (SEP), 2004.
- CRES- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Declaración Final, 2018, disponible en <http://espacioenlaces.org/declaracion-cres-2018/>
- DI CAUDO, M. V., D. Llanos Erazo y M. C. Ospina Alvarado, *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*, Quito, Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana, 2016.
- HERNÁNDEZ LOEZA, S., M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez y A. Flores Rosas (coords.), “Educación Intercultural a Nivel Superior”, en *Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, Puebla, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.
- MATO, D., “Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, Universidad Veracruzana, México, 20, 2015, pp. 132-149.
- ..., “Diversidad Cultural e Interculturalidad” en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018, *Integración y Conocimiento*, Universidad Nacional de Córdoba, 7 (2), 2018a, pp. 37-61.
- ..., “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos”, en P. Henríquez Guajardo (coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018-2028*, Caracas, Unesco-IESALC y Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2018b, pp. 59-109.
- ..., “Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina”, en *Diálogo Educativo*, Curitiba, 20 (65), 2020, pp. 630-652.
- ... (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC), 2008.

- ... (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas, Unesco-IESALC, 2009.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias*, Sáenz Peña, Eduntref, 2015.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña, Eduntref / México, UNAM, 2016.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña, Eduntref / José María Morelos, Q.R., México, UIMQRoo, 2017.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Eduntref, 2018a.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña, Eduntref, 2019.
- OIT-Organización Internacional del Trabajo, Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (Convenio N° 169), 1989, disponible en https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX_PUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, 1965, disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2002, disponible en https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, La situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas (A/60/358), 2005, disponible en <https://undocs.org/es/A/60/358>
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. Visita al Ecuador (A/HRC/13/59), 2010, disponible en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7424.pdf>
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su 12° período de sesiones. Misión a Panamá (A/HRC/24/52/Add.2), 2013, disponible en https://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=A/HRC/24/52/Add.2
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su 14° período de sesiones. Misión al Brasil (A/HRC/27/68/Add), 2014, disponible en https://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=A/HRC/27/68/Add.1
- ONU-Organización de las Naciones Unidas, Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. Visita a la Argentina (A/HRC/42/59/Add.2), 2019, disponible en https://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=A/HRC/42/59/Add.2

ARGENTINA

La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior

Sonia Liliana Ivanoff, María Verónica Miranda, Verónica Peralta y Daniel Leonidas Loncon

El presente trabajo pretende dar cuenta de las múltiples formas de racismo expresadas de diversos modos, prácticas y situaciones en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.

No obstante, para poder entender dichas manifestaciones que se dan en la actualidad, es preciso indagar acerca de los procesos históricos estructurales y coyunturales en los cuales aún persisten lógicas coloniales que se traducen en prácticas racistas, que se instalan y reproducen en las denominadas “culturas” institucionales.

Asimismo, el racismo en las instituciones de Educación Superior se expresa de variadas formas e intensidades, por lo que dar cuenta de ello implica revisar los encuadres institucionales, la conformación de sus mallas curriculares, orientación de los perfiles profesionales y los discursos que la atraviesan.

En la región sur de Argentina, donde se encuentra la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, se perpetró a fines del siglo XIX una masacre de la población originaria por parte del Estado argentino. Ello configuró un relato histórico oficial, basado en una justificación de tal acción en nombre del progreso y la civilización.

Las instituciones académicas cumplieron un papel central en la reproducción de discursos y prácticas que sustentan dicho relato y que se traducen en un racismo, muchas veces solapado, pero muy eficaz en términos de construcción de subjetividades. Quienes sobrevivieron al intento de exterminio físico fueron posteriormente invisibilizados y obligados a negar su identidad.

Es por eso que sostenemos la importancia de que las instituciones de Educación Superior puedan resignificar las trayectorias institucionales, pensarse a sí mismas y favorecer procesos de respeto y reconocimiento de la diversidad cultural que albergan en sus aulas.

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco se ubica en el sur de Argentina, en la Región Patagónica, y sus 4 sedes se ubican en diversas ciudades de la provincia del Chubut (Comodoro Rivadavia, Trelew, Esquel y Puerto Madryn). Esta provincia es la que tiene mayor cantidad de población indígena del país. Según el censo del año

2010, Chubut cuenta con un total de 43.279 personas que pertenecen a pueblos indígenas, lo que representa un 8,7% de su población.

En esta región de Argentina habitan los pueblos indígenas mapuche y tehuelche, sobre quienes el Estado argentino llevó a cabo una campaña militar tendiente a su exterminio entre los años 1878 y 1885. Durante el desarrollo de dicha campaña, se produjo la matanza de miles de indígenas y deportaciones de los sobrevivientes a otras regiones del país, obligados a trabajos forzosos, exhibición en museos y reparto de niñas y niños para realizar tareas domésticas, además de la apropiación de sus territorios ancestrales.

Este hecho fue narrado como una gesta histórica por parte del Estado argentino, en donde la figura del “indio” o indígena, estaba asociado a lo incivilizado y a la barbarie. Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Nación entre 1868 y 1874, sostenía: “por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar”,¹ además de considerar que su exterminio era “providencial y útil”.

Estos discursos y visiones ideológicas fueron luego traducidos en políticas educativas de Estado, en las que los dispositivos escolares, en todos sus niveles, continuaron reproduciendo la idea de superioridad europea negando los componentes y aportes indígenas y afrodescendientes. Desde el año 1949, en Argentina, se celebra el *día del maestro* en conmemoración del fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento.

Conocimiento racializado y prácticas de subalternización

De cara a los escenarios actuales, en los que el racismo, la discriminación y la xenofobia, basados en prejuicios y estereotipos, dan lugar a múltiples prácticas sociales de exclusión y negativización de grupos diversos (por edad, género, condición social, pertenencia étnica, movimientos migratorios, lugares de origen, etc.), el abordaje de esta temática dentro de las instituciones de Educación Superior se presenta como un imperativo para nuestra región. Esto permitirá generar conocimientos que promuevan la interpelación de prácticas y concepciones que impactan de manera negativa en subjetividades individuales y colectivas, y constituyen experiencias traumáticas para la vida de los sujetos.

Por todo esto, es necesario revisar el rol que históricamente han desempeñado las instituciones educativas en relación con la reproducción de discursos histórico-político-ideológicos que han sustentado

¹ Estos dichos fueron publicados por el diario *El Nacional*, el 25 de noviembre de 1876.

formas de construcción de la otredad desde la negación e invisibilización de pueblos e identidades que no pueden ser explicados desde la lógica colonial, occidental, blanca, europea, heterosexual y cristiana.

A su vez, podemos afirmar que de los espacios académicos han surgido los paradigmas mediante los cuales, por mucho tiempo, el Estado se vinculó con los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.

Las formas de dominación convalidadas y desarrolladas por los estados nacionales han impactado históricamente en las posibilidades de acceso, o no, a determinado universo de derechos por parte de los diversos grupos poblacionales, sus alcances y limitaciones.

En el caso de la universidad argentina, la educación impartida ha sido siempre monocultural, monolingüe y ha reproducido la historia oficial construida por el Estado, que negó sistemáticamente la presencia afrodescendiente e indígena, en el país en general y en la Región Patagónica en particular.

Esta forma histórica de construcción de la otredad en Argentina ha implicado también la división racial del conocimiento, la cual se sostuvo en imaginarios racializados, que distinguen los conocimientos científicamente convalidados por la ciencia occidental y otros conocimientos subalternos, desvalorizados en el mundo académico.

En este punto cabe agregar que “la blanquetud es una subjetividad que también se construye relacionamente. En esa relación, mediada por la mirada y por el discurso, es donde se gesta el ejercicio de la violencia racial, simbólica y física que representa una de las características mayores del colonialismo moderno” (Catelli, 2017, p. 109).

Entendemos que nuestra estructura académica descansa en este andamiaje de saber/poder, de base racista y discriminatoria, lo cual impide la modificación sustantiva de prácticas y concepciones hegemónicas. Ello da cuenta de un racismo institucional estructural, en tanto lógica de origen.

Las estrategias de negación e invisibilización en la Patagonia fueron construyendo imaginarios sociales que se producen y reproducen en nuestras vidas cotidianas, y que generan estigmas y exclusiones diversas, naturalizadas a partir de prácticas discursivas que habilitan y convalidan diferencias jerarquizadas.

El sostenimiento de sistemas monolingües y monoculturales, en instituciones radicadas en territorios de ocupación ancestral indígena, da cuenta de esta subestimación en relación con la valoración de conocimientos, prácticas e idiomas distintos de los hegemónicos. Ello se sostiene con base en un sistema de discriminación epistémica que reproduce una construcción de la realidad, muchas veces, ajena al contexto local.

Entendemos que el monopolio del conocimiento científico occidental moderno no implica solo la negación de cualquier otra forma de producción y transmisión de conocimientos, sino que lleva en sí, como condición primera, la negación de los *otros*, de la diversidad de toda otra forma de existencia, comprensión del mundo y del ser. Esto genera circuitos de exclusión e instala a lo excluido en el *no ser* (De Sousa Santos, 2010), y ello ha contribuido a la configuración y el sostenimiento de desigualdades estructurales que, al día de hoy, se reproducen dentro de las instituciones de Educación Superior y tienen consecuencias en términos de desventajas sociales y educativas.

Las instituciones de educación son vehiculizadoras de valores sociales, productoras de conocimientos y generadoras de sentidos. Dichos sentidos se estructuran a partir de discursos y representaciones que, sostenidas en la recurrencia y repitencia a lo largo del tiempo, determinan formas de vinculación institucional e interpersonal que sirven para el tratamiento, la gestión y resolución de los conflictos actuales, ya que median las intervenciones en el presente a través de formas de valoración del pasado.

Entendemos que perviven deudas sociales que no se ha logrado atender de manera satisfactoria y suficiente en vastos sectores poblacionales de nuestro país, en particular con los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que habitan la Región Patagónica. Por ello se considera de importancia explorar nuevas formas de saber/poder que den lugar a la agencia de otros colectivos, indagando respecto de sus intereses, necesidades y demandas dentro y fuera de la Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco.

Consideramos que los actores sociales construyen saberes y relatos válidos y situados que dan cuenta de la complejidad de su entorno, y que el conocimiento es producto de la praxis social y no un mero cuerpo de ideas aplicable a esta. Por tanto, es menester crear e incorporar nuevas formas interpretativas, acordes a nuestros contextos y regiones, transversalizando contenidos curriculares que contemplen los conocimientos ancestrales de los pueblos que habitan nuestro territorio.

Compromiso social de la Universidad

En este marco también es preciso pensar a la universidad, no solo desde su rol tradicional de formación de profesionales y de producción de conocimiento, sino también, y fundamentalmente, desde una reflexión profunda respecto del significado y la responsabilidad social de la producción de ese conocimiento, para y en su región.

El déficit de producción de saberes y cuerpos conceptuales situados, acordes a las necesidades de nuestro actual contexto, dificulta la modificación de la cultura institucional, la cual se reproduce en la continuidad de contenidos curriculares sustentados en la tradición de la ciencia occidental moderna, con pretensión universal, la cual mantiene un lugar de privilegio en la formación académica de profesionales, docentes e investigadores.

Dentro de las formas de racismo estructural en nuestras instituciones de Educación Superior podemos identificar, además de la discriminación epistémica, la ausencia de información estadística y significativa en relación con la población indígena y afrodescendiente.

Consideramos que la homogeneización de personas y saberes se traduce en una forma particular del tratamiento de las diferencias, reproduciendo prácticas y concepciones del sistema monocultural y monolingüe hegemónico. Y, particularmente, la invisibilización estadística contribuye a tal sistema.

Al mismo tiempo se observa un área de vacancia en la generación de conocimientos significativos respecto de la diversidad sociocultural² y heterogeneidad de la población que integra nuestras comunidades educativas. Se observa una importante ausencia de investigaciones específicas en relación con el acceso, la permanencia, los procesos educativos, los contenidos curriculares, las políticas institucionales, los aportes, las demandas, las dificultades, la participación, el egreso, etcétera, de la población que se reconoce perteneciente a Pueblos Indígenas y Afrodescendientes dentro de nuestra Universidad e instituciones de Educación Superior.

También se observa una deficiencia en términos de políticas institucionales que alienten y promuevan, mediante acciones efectivas, el ingreso y la participación de la población afrodescendiente e indígena. En tal sentido, podemos mencionar que la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco no cuenta aún con medidas de discriminación positiva, iniciativas de base étnicas, contenidos curriculares con pertinencia cultural, participación de comunidades indígenas

² Entendemos a la cultura como una construcción social dinámica, en la que se conjugan diversas variables que hacen a una forma integral de vida y que se constituye en la expresión del ser social de grupos humanos. La cultura, entendida desde esta perspectiva multidimensional y holística, conlleva la tensión entre lo heredado y lo construido en el aquí y ahora, como así también una visión de futuro socialmente construida a partir de los marcos explicativos que el grupo social asigna a su realidad, cimentados en experiencias históricas; sistemas simbólicos; pautas de socialización e interacción social; una lengua común; relación con su medio ambiente y marcos de referencia que le son propios. En tal sentido, entendemos que la cultura implica necesariamente la autodeterminación de los pueblos.

y afrodescendientes en la elaboración de materiales de estudio y/o revisión de la bibliografía existente sobre estos.

Sin embargo, desde la Cátedra Libre Pueblos Originarios, creada en el año 2008, se vienen desarrollando proyectos y acciones en relación con la temática.

Algunas acciones para revertir las prácticas de racismo y sus manifestaciones

Teniendo en cuenta las necesidades planteadas por los nuevos contextos de heterogeneidad poblacional en nuestras instituciones, y respondiendo a las nuevas demandas que dicha diversidad sociocultural entraña, en el año 2015 fue creado el proyecto “Interculturalidad y Educación Superior. Propuestas, debates y reflexiones en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB)”. Este se desarrolla dentro del Programa Educación y Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria.

El proyecto se propuso ampliar el horizonte de participación a otros grupos poblacionales, tales como afrodescendientes y migrantes, para la promoción, defensa y reivindicación de sus derechos.

Cabe destacar que a pedido de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, desde el año 2018, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco cuenta con datos específicos en relación con la población ingresante que se reconoce perteneciente a pueblos indígenas, dado que se ha incorporado en el formulario de inscripción a las carreras universitarias en todas las sedes la consulta respecto de si la persona que se inscribe pertenece o no a pueblos indígenas y en cuál de ellos se reconoce.

Esto ha permitido conocer que entre el período 2018-2019, de un total de 9.001 ingresantes, 1.080 se reconocen pertenecientes a algún pueblo originario, es decir un 11,99%, en su mayoría al pueblo mapuche-tehuelche. Sin embargo, aún no existía en la universidad la posibilidad de autorreconocimiento afrodescendiente.

En el año 2018, dentro del marco de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, se conformó el grupo Omi Obi, integrado por afrodescendientes y migrantes provenientes de países como República Dominicana, Cuba, Senegal, Colombia y también por argentinos.

Este grupo lleva adelante acciones tendientes a revalorizar el rol cultural, social y político de la comunidad de afrodescendientes y migrantes, destacando su aporte histórico y actual, bregando por la eliminación de prácticas xenófobas y toda forma conexas de discriminación al interior de nuestras instituciones y en la sociedad en general.

También busca poner en valor la lucha por la reivindicación de los derechos de las mujeres afrodescendientes, quienes son relegadas por

su condición de género, pero también por su color de piel, rasgos físicos y/o fenotípicos, que suelen estar asociados a imaginarios sociales vinculados a lo sexual, lo cual reproduce prácticas de cosificación y discriminación.

Con la intención de traer a la escena política las reivindicaciones del movimiento afrodescendiente-migrante y que el Estado reconozca la participación de dichas comunidades en diferentes hechos y espacios políticos, hacia fines del año 2018, el grupo Omi Obi ha solicitado a las autoridades universitarias que incorpore en los formularios de ingreso la posibilidad del reconocimiento afrodescendiente. Dicha solicitud ha sido aceptada, dando cuenta de la voluntad de las autoridades de respaldar iniciativas que tiendan a la ampliación de derechos. Por esto, desde el mes de noviembre de 2019 las solicitudes de ingreso a carrera académica cuentan con esta opción para las poblaciones afrodescendientes.

Avanzar en la ampliación de derechos para vastos sectores poblacionales, que integran y participan en nuestras instituciones educativas, constituye una imperiosa necesidad en la búsqueda de sociedades más equitativas.

El Mapa de la Discriminación en Chubut

En este sentido, en el año 2014, la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, en convenio con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), ha participado en la elaboración del Mapa de la Discriminación en la Provincia del Chubut.

El objetivo de este Mapa es “recopilar, analizar, difundir y publicar datos estadísticos a nivel nacional y local sobre discriminación, y evaluar la situación de los individuos y los grupos que son víctimas de racismo, sexismo y otras manifestaciones de la discriminación” (INADI, 2014, p. 11).

Para su realización se efectuaron 400 encuestas en 9 localidades (Comodoro Rivadavia, Rada Tilly, Sarmiento, Esquel, Cushamen, Gaiman, Trelew, Rawson y Puerto Madryn). De la población encuestada, el 51,1% corresponde al sexo masculino y el 48,9% al femenino, entre 18 y 74 años de edad.

En esta investigación se pudieron relevar las percepciones, representaciones y experiencias de discriminación en la población de la provincia del Chubut, brindando un primer diagnóstico en relación con la problemática. Ello ha permitido al equipo de trabajo de nuestra universidad reflexionar y avanzar en propuestas de participación y empoderamiento de los grupos más afectados por prácticas y discursos

vinculados a la discriminación, dentro y fuera de nuestros establecimientos educativos.

También, el Mapa ha sido útil para la elaboración de propuestas en materia de política institucional, ya que la confección de este instrumento ha permitido

un acercamiento a las formas preponderantes en que las personas perciben y experimentan la discriminación, así como las matrices de sentidos a partir de las cuales operan las representaciones discriminatorias sobre la alteridad. Considerando que las prácticas sociales discriminatorias surgen producto de formas históricas de construcción de los procesos de identidad y “normalización” de cada Estado (INADI, 2014, p. 15).

De los resultados arrojados por el trabajo de investigación se observa que entre las principales preocupaciones de la población chubutense, entre otras variables, se encuentra la inseguridad con un 62,9%, la desocupación con un 39,3%, la inflación con un 26,7%, etcétera, mientras que la discriminación aparece en el lugar número once con un 7,8 por ciento.

Sin embargo, el 37% de los encuestados afirmaron haber sufrido algún acto de discriminación y el 56% afirma haberlo presenciado. Consultados en relación con los principales tipos de discriminación experimentada, el 40% manifiesta que ha sido por ser migrante y el 13% por su color de piel.

En términos de representaciones sociales, el 43% de la población encuestada refiere estar de acuerdo, total o parcialmente, con la afirmación que sostiene que “los trabajadores que vienen de países vecinos les quitan posibilidades a los trabajadores argentinos”, el 9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 48% está en desacuerdo total o parcial. El 36% está de acuerdo con la afirmación que “la Argentina debería ser para los argentinos, y por eso deberían limitar el ingreso a los migrantes”, el 14% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación y el 50% está en desacuerdo total o parcial. El 35% está de acuerdo total o parcialmente con la afirmación que “las comunidades indígenas deberían hacer un mayor esfuerzo de integración a la cultura general”, un 9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 49% está en desacuerdo total o parcial con la afirmación y el 7% no sabe o no contesta. El 34% está de acuerdo con la afirmación de que “en los hospitales no hay turnos para los chubutenses porque vienen muchas personas de otros lugares”, el 13% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 39% está en desacuerdo total o parcial con la afirmación y el 14% no sabe o no contesta.

Estas aproximaciones a las experiencias, percepciones y representaciones de la población de la provincia del Chubut en relación con la discriminación, el racismo y la xenofobia permiten conocer los núcleos de negación-aceptación-rechazo que imperan en los imaginarios y conductas sociales, como así también los modelos sociales que favorecen la discriminación y los grupos más afectados por esta.

De dicha investigación se desprende que:

La discriminación hacia las/os migrantes, y en particular las corrientes migratorias latinoamericanas, adquieren características particulares y distintivas. Este estudio da cuenta de la percepción de discriminación hacia las/os migrantes del conjunto de la población entrevistada y la perspectiva de la afectación de este grupo en relación a otros, atendiendo la prevalencia de miradas que lo sitúan en el lugar del "otro" transgresor y peligroso, lo que deriva en estigmatización y limitación en el acceso a derechos (INADI, 2014, p. 15).

Actualmente se está desarrollando una nueva edición del Mapa de la Discriminación en la Provincia del Chubut, llevado a cabo nuevamente por un equipo de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Con base en esta experiencia, se propuso realizar un muestreo en relación con experiencias y representaciones de discriminación con estudiantes y docentes de nuestra universidad.

A estos fines se realizaron hasta el momento 118 encuestas a estudiantes (en su mayoría de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales) y a 6 docentes, vinculadas al tema.

Del total de las 124 encuestas realizadas se observa que entre las 7 problemáticas propuestas vinculadas al ámbito educativo, "la discriminación, el racismo y la xenofobia" es señalada como primera preocupación por el 14,5% de los encuestados; como segunda preocupación, para el 15,35% y como tercera preocupación para el 16,15%, mientras que para el 54% de esta población no representa una preocupación.

Sin embargo, consultados por el nivel de importancia otorgado al tema de la discriminación, el racismo y la xenofobia en relación con los otros temas, el 43,12% manifestó darle una alta importancia, el 47,21% consignó una mediana importancia, el 3,22% baja importancia, el 4% ninguna importancia y el 2,45% no sabe no/contesta.

En cuanto a los contenidos impartidos en sus respectivas carreras, se les consultó si habían tenido contenidos vinculados a pueblos indígenas y/o afrodescendientes durante su formación profesional: el 46% respondió que sí, el 36,2% que no, y el 17,8% no sabe no/contesta.

Consultados sobre si consideran que constituye una forma de discriminación la ausencia o escasez de estos contenidos, el 40,32% de los encuestados respondió que sí, el 18,54% que no y el 41,14% no sabe/no contesta.

Asimismo, se indagó si la población encuestada había recibido contenidos relacionados con la discriminación, el racismo y la xenofobia en su carrera universitaria: el 54,83% respondió afirmativamente, mientras que el 39,5% no recibió estos contenidos y el 5,67% no sabe/no contesta.

Un dato importante a tener en cuenta es que el 80,64% de la población universitaria consultada no conoce si existe en nuestra universidad un lugar donde poder denunciar situaciones de discriminación, racismo y xenofobia. Correlativamente, el 81,45% no conoce si en nuestra universidad existen dependencias, protocolos, normativas y/o marcos regulatorios en relación con la temática, el 14,55% refiere sí conocer y el 4% no sabe/no contesta.

Sin embargo, el 89,5% de las 124 personas encuestadas considera de importancia que existan mecanismos institucionales de prevención y tratamiento de situaciones vinculadas a estas problemáticas. Solo el 6,5% no lo considera relevante y el 4% no sabe/no contesta.

De igual forma, es importante mencionar como avance que, desde el año 2018, la universidad se encuentra trabajando en un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que pretende sentar las bases de la política institucional para los próximos veinte años. Para el diagnóstico institucional y desarrollo de propuestas futuras, también se ha convocado a la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, a fin de adoptar la perspectiva intercultural como transversal al funcionamiento de nuestra universidad.

Entendemos que ello facilitará la promoción de espacios de reflexión y debate que habiliten procesos de reconocimiento y diálogo intercultural para la producción, reproducción, transmisión y circulación del conocimiento dentro de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. También, que se reconozca la importancia y necesidad de interculturalizar epistemologías, contenidos y prácticas, partiendo del reconocimiento de los propios procesos, sus elementos y características. Esto permitirá pensar nuevas políticas, acciones y proyectos con la participación activa de la población indígena, afrodescendiente y migrante, dentro y fuera de la universidad, como así también interpelar las representaciones sociales que han implicado diferentes prácticas históricas de racismo y discriminación, apostando así a una sociedad más democrática y equitativa, en el enriquecimiento recíproco de grupos poblacionales con adscripciones culturales diversas.

Reconocimiento normativo de la Educación Intercultural y Bilingüe

Si bien la Constitución Nacional, en su artículo 75, inc. 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la ley de Educación Nacional N° 26.206 solo reconoce la modalidad bilingüe e intercultural en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, dejando un vacío en la Educación Superior.

Sin embargo, el artículo 53 de dicha ley establece las siguientes obligaciones por parte del Estado, lo cual constituye un punto de partida, de base constitucional, para avanzar en el fortalecimiento y el ejercicio de este derecho:

- a. Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b. Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c. Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d. Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e. Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Cabe destacar que la Ley de Educación VIII N° 91, de la Provincia del Chubut, en su capítulo V, artículo N° 72, contempla este derecho en todos sus niveles, y establece que: “La Educación Intercultural y Bilingüe es la modalidad del sistema educativo que atraviesa todos los ciclos, niveles y modalidades para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas y migrantes, a recibir una educación respetuosa de sus pautas culturales”.

Y en relación con el autorreconocimiento refiere que:

A los efectos de esta Ley, se entiende por pueblos indígenas y migrantes a las comunidades, entidades colectivas, familias y personas que se reconocen como pertenecientes a los mismos, con autonomía propia, una lengua ancestral y una organización so-

cial, política, económica y cultural sustentada en un espacio territorial (tierra, agua, aire, subsuelo y recursos naturales) que les confiere una cosmovisión, una historia particular y que garantizan su continuidad.

Más allá del marco normativo provincial, nacional e internacional, se considera que la eliminación de prácticas de discriminación en las sociedades e instituciones implica un proceso de transformación paulatino, que conlleva la modificación de estructuras ideológicas arraigadas en prácticas y representaciones socioculturales sostenidas en el tiempo.

La modificación de diseños curriculares y la formación profesional con perspectiva intercultural en nuestras instituciones de Educación Superior es condición *sine qua non* para la transformación de prácticas y discursos institucionales que sostienen una cultura organizacional en la cual perviven lógicas xenófobas, racistas y discriminatorias, naturalizadas y no interpeladas. Debe reconocerse también que para ello, y como condición primera, es necesario contar con la voluntad política de transformar elementos constitutivos y estructurales de dicha organización.

Por ello, es menester incorporar el análisis de las relaciones de poder y la participación de la población afrodescendiente e indígena en cargos de gestión dentro de la jerarquía organizacional, dado que las relaciones asimétricas de poder se manifiestan no solo en las aulas, sino también, y fundamentalmente, en la estructura jerárquica de nuestros establecimientos.

Promover la eliminación de prácticas xenófobas, racistas y discriminatorias en los espacios educativos significa, por lo tanto, una redistribución de las cuotas diferenciales de poder que poseen los distintos actores, desnaturalizando la distribución de roles y funciones (materiales y simbólicos) asignados y asumidos por culturas institucionales atávicas. El empoderamiento de la población afrodescendiente e indígena dentro de nuestra comunidad educativa implica el necesario debate en torno a la participación de dichas poblaciones en asuntos vitales de la estructura organizacional, vinculados a los espacios de poder.

En este sentido, la conformación de sociedades más igualitarias conlleva la redistribución de los recursos materiales, culturales, políticos y simbólicos, socialmente producidos: “La ampliación de derechos en materia de valoración de la diferencia implica también una redistribución de poder a favor de los sectores vulnerabilizados por prácticas discriminatorias, y los inserta en la disputa por la mejora de las condiciones de vida y por el reconocimiento político de amplias mayorías” (INADI, 2014, p. 11).

Explorar la heterogénea composición poblacional de nuestra universidad permitirá proponer prácticas educativas e institucionales que, a la luz de nuevas concepciones y marcos de análisis, apunten a democratizar procesos y prácticas institucionales, brindando mayor y mejor calidad educativa. Ello impactaría en la calidad profesional y ciudadana, dotando de herramientas conceptuales y actitudinales para la interacción e intervención social, en cada área disciplinar, promoviendo prácticas sociales respetuosas de la diversidad sociocultural.

Entendemos que una universidad con proyección social es aquella que favorece la emergencia de expresiones diversas, considerando a la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, respeto recíproco y fortalecimiento democrático en nuestra institución.

Agregamos a ello lo expresado en el Capítulo 1, artículo N° 4 del Estatuto Universitario, el cual precisa que “La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco guarda profundas relaciones de solidaridad con la sociedad, de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de la humanidad. En su seno no se admiten discriminaciones de ningún tipo. Asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de enseñanza, investigación y expresión”.

Las universidades e instituciones de Educación Superior están llamadas a jugar un rol central a este respecto. Su función social debe estar orientada a interpretar y atender las demandas actuales de sus sociedades, en función de cada contexto particular, pero atentas también a las dinámicas regionales e internacionales.

Entendemos que las instituciones de Educación Superior de nuestra región, en tanto espacios legitimados de producción de conocimientos, tienen el compromiso de crear nuevos marcos explicativos y georreferenciados, a partir del recupero y la reconstrucción de historias colectivas (distorsionadas y mal tratadas por los relatos oficiales del poder) en la Patagonia, que han promovido la instauración de imaginarios sociales fragmentarios y excluyentes, los cuales afectan las posibilidades de autorreconocimiento y de afirmación positiva en identidades históricamente estigmatizadas.

Corresponde, por lo tanto, a las instituciones de Educación Superior asumir el compromiso ético y transparente de aportar al bienestar general de la población, mediante el desarrollo de acciones y producciones científico-tecnológicas que apunten a la eliminación de obstáculos estructurales de tipo sociales, políticos y económicos, que impidan el pleno desarrollo individual y colectivo, cimentadas en los principios rectores de la justicia social, con especial atención a los sectores más vulnerados de nuestra comunidad.

Pensar respuestas innovadoras dentro de una región determinada supone incorporar, previamente y desde una perspectiva situada, el análisis de aquellos aspectos que le son propios a dicho territorio, como condición previa de posibilidad y de viabilidad de las estrategias deseadas, para mejorar lo existente y planificar lo inexistente.

Referencias

- CATELLI, L., “Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional”, en *Intersticios de la política y la cultura*, vol. 6, N°12, 2017, pp. 89-117, disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>
- DE SOUSA SANTOS, B., *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO/Editorial Prometeo, 2010.
- LEY 26.206 de Educación Nacional, disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- LEY VIII N° 91 de Educación de la provincia del Chubut, disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/chubut/normativa/docs/ley_educacion_chubut.pdf
- ORDENANZA C. S. N° 120, Estatuto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, disponible en <http://www.unp.edu.ar/consejo/documentos/ordenanzas/ordenanza120.pdf>
- MATO, D., “Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos”, en *Revista +E versión en línea*, 7 (7), 2017, Santa Fe, Ediciones UNL, pp.188-203.
- MOURATIAN, P., *Mapa de la Discriminación en Chubut*, Buenos Aires, Inadi (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), 2015.

La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización

Maralyn Shailili Zamora Aray y Alfredo Maximiliano Fernández

En este artículo nos proponemos analizar y reflexionar sobre las consecuencias de una formación académica *occidental* que, en su estructura a nivel curricular y planteamiento docente, no contempla los conocimientos y saberes de otros pueblos. Con este propósito, narramos nuestras experiencias relacionadas con la discriminación estructural y naturalizada en el ámbito de Educación Superior. Finalmente, realizamos una propuesta de trabajo desde y para los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que permita una colaboración intercultural tendiente al mejoramiento de la actual situación social.

La República Argentina, país en el cual residimos, no es una excepción en las múltiples e históricas luchas entabladas entre las comunidades indígenas y el Estado por el reconocimiento de su historia, sus territorios y sus formas de vida. Esta es una lucha constante, plagada de avances y retrocesos, en los espacios en que la diversidad étnica y cultural representa un reto a las formas de relacionarse.

Sobre Argentina

Argentina es uno de los 35 Estados soberanos que conforman el continente americano. Se localiza en el sector más austral, compartiendo dicha localización con el país vecino de Chile a lo largo de todo su sector occidental. El país está conformado por un total de 23 provincias con autonomía plena que conforman la República; las provincias, a su vez, dividen su territorio mediante los distintos departamentos y estos se componen de municipios y/o comunas, con la excepción de la provincia de Buenos Aires, que solo lo hace en municipios denominados partidos.

Para el año 2010, el relevamiento censal del país permitió determinar que la población indígena se veía representada por un total de 955.032 habitantes, quienes se autoidentifican como indígenas o descendientes directos de indígenas. Esto representa el 2,38% del total de la población, conformada y distribuida entre los más de 30 pueblos-naciones indígenas del país. Algunos de los pueblos registrados durante la realización del censo fueron atacama, ava guaraní, aymara, chané, charrúa,

chorote, chulupi, comechingón, diaguita-calchaquí, guaraní, huarpe, kolla, lule, maimará, mapuche, mbyá guaraní, moqoit, omaguaca, ona, pampa, pilagá, quechua, qom, rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, tonocote, tupí guaraní, vilela, wichí, entre otros (INDEC, 2010).

La zona a la cual nos abocamos se enmarca en la denominada región del Noreste Argentino (NEA), conformada por las provincias de Corrientes, Chaco, Misiones y Formosa. Dentro de ella, cabe aclarar, nuestra experiencia está situada en la provincia del Chaco, lugar en el cual nos desempeñamos actualmente como estudiantes universitarios.

En esta provincia, el 3,9% de la población se reconoce o autodefine indígena según lo informado por el último censo nacional del país. Esto representa un total de 41.304 habitantes sobre un total de 1.055.259 para la provincia. El 95,1% de la población autorreconocida indígena es descendiente de los pueblos que históricamente han habitado en mayor proporción la región del Chaco: el 74,5% se autorreconoció como perteneciente al pueblo qom, el 11,2% al pueblo wichí y el 9,4% al moqoit (INDEC, 2010). El 4,9% restante del total se reparte entre otros con población menos numerosa.

Otro dato en relación con la localización de las poblaciones indígenas de la provincia es su distribución en el territorio: el 58,6% de la población indígena de Chaco vive en áreas urbanas y el 41,4% en áreas rurales. De los tres pueblos originarios más numerosos de la provincia (qom, wichí y moqoit), solo la población qom presenta una proporción mayor de residentes en áreas urbanas (60,5%); el wichí y el moqoit, en cambio, tienen mayor proporción de población rural y puede entenderse que esto repercute de manera preponderante a la hora de acceder a una formación en Educación Superior, debido a múltiples factores que lo impiden.

Universidad Nacional del Nordeste

La Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), institución a la que pertenecemos y en la cual se desarrollaron las vivencias descriptas más adelante, tiene sedes en dos de las provincias que conforman la región del NEA. Dicha institución posee una trayectoria histórica que inició en el año 1956. Tiene 4 campus universitarios, distribuidos en las provincias de Corrientes y Chaco, 25 sedes universitarias, con un total de 55.431 estudiantes (las cifras oficiales para el año 2019 contabilizan 51.629 estudiantes de grado y 3.802 estudiantes de posgrado), una oferta académica conformada por 183 carreras, distribuidas en las distintas facultades (57 carreras de pregrado, 66 de grado y 60 de posgrado), un cuerpo docente con un total de 5.119 profesionales, 1.197

investigadores, 1.876 no docentes (conserjes y empleados de mantenimiento) y un promedio que supera los tres mil graduados por año (UNNE, 2019).

Datos sobre el Programa Pueblos Indígenas

La UNNE cuenta con un programa de becas que busca integrar al aula académica a los indígenas de la región, de los cuales los de mayor presencia son los pueblos-Nación qom, wichí y moqoit. Además, es la primera universidad del país en implementar este tipo de programas en línea con una política institucional que busca responder de manera comprometida a las necesidades y los problemas de la región.¹ Este programa entró en funcionamiento el 1 de junio de 2011 con una línea de acción para la entrega de becas de apoyo para el ingreso de estudiantes indígenas a carreras de grado, así como también la permanencia y egreso de dichos estudiantes. A la fecha, la universidad ha entregado un total de 360 becas a jóvenes y adultos indígenas, los cuales, según los casos, se encuentran cursando o ya han egresado. Dicho programa cuenta con un sistema de acompañamiento pedagógico a los becados por medio de tutores pares, quienes son alumnos avanzados de las propias carreras en que se desempeña cada estudiante indígena, y para lo cual reciben una formación específica para llevar adelante su rol en relación con sus tutorados y poder dar una buena orientación a estos a través de su recorrido formativo. Otro aspecto para destacar es que el programa, del cual formamos parte, cuenta con una comisión asesora conformada por referentes de las distintas comunidades indígenas, quienes trabajan de manera conjunta con los secretarios estudiantiles de cada unidad académica. El objetivo de esta comisión es analizar cuestiones derivadas de la implementación del programa, asesorar en su coordinación y colaborar en tareas pertinentes al acompañamiento de los estudiantes (UNNE, 2019).

La institución educativa como herramienta de descontextualización y de alienación

Nuestras mayores preocupaciones en torno a esta temática radican en las propias vivencias que, como estudiantes y profesionales en el ámbito universitario, nos interpelan de manera muy profunda. Dado que pertenecemos a comunidades indígenas de la provincia del

¹ L. Rosso, T. Artieda y A. Luján, "Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad", en D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña, Eduntref/Ciudad de México, UNAM, 2016, pp. 371-389.

Chaco, presenciamos constantemente la invisibilización y el desconocimiento en la cotidianeidad de nuestras culturas dentro del ámbito universitario.

Las formas de discriminación o racismo a las que hacemos alusión se vinculan directamente con aquellas de carácter sistémico o estructural que se dan de forma naturalizada dentro de la universidad. En particular, nos referimos a la exclusión de nuestras historias, nuestras lenguas, nuestras ideas, en fin, de la diversidad de saberes tanto en los planes como en los programas académicos, como así también en las prácticas de enseñanza e investigación.

Una de las situaciones recurrentes que se dan en el ámbito universitario es el desconocimiento de la gran diversidad cultural de la zona, lo cual nos resulta preocupante por el simple hecho de que estamos presenciando la formación académica de futuros profesionales, quienes se incorporarán al campo laboral con una falencia más que observable: la falta de conocimientos sobre los pueblos indígenas, tanto de la provincia como del país y del continente. Esto, desde nuestra perspectiva, representa una consecuencia de la grave omisión de contenidos en los distintos campos de formación y, a su vez, perpetúa la invisibilización de la diversidad étnica existente en la región.

Es por ello que hacemos mención a la descontextualización. Nos referimos a este tipo de vivencias en las cuales vemos con preocupación, por ejemplo, a aquellos educadores que se incorporarán a instituciones educativas que están inmersas en realidades diversas e interculturales y para las cuales no están preparados para responder de manera adecuada a las demandas sociales y culturales existentes. De esta forma, se transforman en cómplices ciegos de un sistema que oculta, homogeneiza y hasta, en algunos puntos, destruye lo local para traer de lo externo. Morin nos plantea que “el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (1999, p. 15). Por ello, cuando hacemos referencia a lo sostenido por el autor antes citado, pensamos y afirmamos que uno de los focos a tratar dentro de los planes, programas y métodos de enseñanza e investigación debe, al menos, contemplar una perspectiva local y situada, que nos permita afrontar los distintos desafíos desde, para y por la sociedad en la que convivimos. Es por ello que creemos necesario plantear que estos educadores y profesionales puedan acceder en su formación a una nueva forma de pensamiento que contemple dentro de su educación profesional una mirada real de la sociedad en la cual van a trabajar. Una mirada que permita realmente observar la diversidad cultural existente: quiénes somos, de dónde venimos y

con quiénes compartimos el territorio. También, que puedan reconocerse como parte de un todo y dar cuenta que, muchas veces, el desconocimiento y la ignorancia son el resultado de un sistema que invisibiliza constantemente. Un sistema educativo cuyo producto es que los estudiantes vean a las comunidades indígenas como algo primitivo y que ha dejado de existir, una idea que, escuchada a través de los años, se transforma en un discurso que se repite de manera errónea, llevando muchas veces a no ver con quiénes realmente conviven en la cotidianidad, no respetar sus saberes, sus historias y sus formas de ver el mundo.

En este sentido, lo que nos planteamos a modo de reflexión es si realmente en la actualidad somos seres emancipados respecto del mundo (europeo) o si solo representamos la clase subalterna de la sociedad aún en un estado de colonización constante. En nuestro caso, pensamos que los mecanismos de colonización se siguen perpetuando mediante otras formas. Y esto lo vemos reflejado en las instituciones educativas, como ya se comentó. Instituciones que se manifiestan abiertamente mediante mecanismos violentos que premian y castigan, que adoctrinan cultural e intelectualmente por medio del pensamiento científico, pensamiento y saber que se sustentan en formas de justificación y en realidades totalmente distintas a las nuestras. De esa manera nos han formado, con la noción de que no existen otros conocimientos válidos para conocer e interpretar el mundo que no sean los científicos occidentales (europeos/griegos).

En contraposición, pensamos en la existencia de formas de aprender, enseñar y producir el conocimiento que se den en un plano de lo situado, como parte de este territorio, desde lo local y lo nuestro. Imaginamos algo distinto de este enfoque alienante que tanto nos daña y perjudica, sin permitirnos desplegar nuestras potencialidades. Es por eso que, desde nuestro posicionamiento, vemos a la universidad como ente de poder y herramienta de construcción, que no hace otra cosa más que generar profesionales no auténticos, sujetos culturalmente enajenados a su propia realidad y de su ser.

Vivencias, experiencias en el cotidiano universitario

A través de las vivencias e interrelaciones con los estudiantes de las distintas disciplinas podemos identificar un discurso y un pensamiento foráneo que se repite y reproduce. Las aplicaciones de los saberes y las competencias adquiridas en torno a las distintas disciplinas confluyen en que el tratamiento y las soluciones a las situaciones problemáticas pertenecen a otros lugares y/o contextos, dejando de lado el análisis

y la evaluación de la realidad propia de cada sociedad, por lo cual tienen una diversidad de problemáticas que entran en conflicto con las propuestas que buscan resolver estos temas. Para ejemplificar, suponiendo que existe un problema “x” en una comunidad local y se necesita una solución para tal cuestión, los métodos que se implementan desde afuera no conciben con la realidad por diversos motivos, ya sea por desconocimiento, falta de empatía, cuestiones de poder, etcétera. Por lo cual, y consecuentemente, el planteo de la misma solución contempla una perspectiva foránea, sin espacios de propuestas de una solución proveniente desde, para y por la comunidad.

El hecho de realizar el abordaje de esta temática también implica el vernos a nosotros mismos como parte de este entramado de relaciones de poder del cual formamos parte en la cotidianeidad. Cotidianeidad en un contexto de competitividad, que a su vez forma parte de un sistema violento y que muestra de manera visible su resultado más cruel en los alumnos que se someten cada día, quizás inconscientemente en su totalidad. La universidad, en su posición de poder, se presenta como un ambiente violento, que desde la perspectiva del hombre blanco se asemeja a la metáfora de la selva, en la cual solo sobreviven aquellos capaces de contrarrestar las adversidades. Cabe explicar que la construcción de este imaginario en torno a la selva, como ámbito de lo peligroso, representa una perspectiva desde la mirada del hombre “blanco”, ya que el monte, desde las culturas indígenas, se presenta como un ambiente pacífico, en equilibrio, fuente de riquezas naturales, alimento y conocimiento.

Una de las cuestiones que nos preocupan como indígenas y estudiantes de la universidad es al momento de plantearnos lo siguiente: ¿qué trajimos? ¿Qué es lo que nos llevamos? O pensar también, ¿qué es lo que dejamos en ella? ¿Qué, de este ambiente, desde su valor o forma de imposición simbólica, nos llevamos? ¿Solo lo que dieron? ¿O, a pesar de las adversidades, somos capaces de decir que somos sujetos completos? ¿Dejamos atrás una parte de nuestra persona o de nuestra identidad como indígenas? Con base en nuestras experiencias, podemos decir que hay una transformación en todos los estudiantes del nivel superior. En parte, porque es uno de los objetivos de la educación a nivel general (o debería serlo); sin embargo, los procesos por los cuales atravesamos en nuestra formación como profesionales, especialmente perteneciendo a pueblos indígenas, generan una pérdida muy grande de nuestras cosmovisiones y saberes.

En el pueblo wichí, *mak te tiaj’no* es cuando una persona se siente enferma, que no está completa, siente una falta en el espíritu por

lo cual es necesario que el *hayawú*² interceda y recupere esa parte que se perdió. Hacemos una comparación de este sentir con respecto a la formación universitaria y la transformación que realiza en las personas, que afecta especialmente a los indígenas y afrodescendientes. Por ello, vemos la necesidad de la interrelación de las comunidades, sus actores, referentes, artesanos y los diversos componentes de la universidad, entiéndase autoridades, docentes, estudiantes y planes de estudio. La formación de profesionales del nivel superior actualmente está sesgada con relación al enfoque intercultural, una falta grave, ya que vivimos en una sociedad diversa. En el caso de los indígenas que acceden al nivel superior es doblemente sesgada, ya que, por una parte, las universidades niegan y omiten su identidad y, por otra, los estudiantes son sometidos al proceso de descontextualización, perdiendo parte de sus conocimientos, saberes y espíritus.

Desde nuestra experiencia

Pensando en el trayecto recorrido hasta ahora, nos proponemos recuperar aquellas situaciones que nos resultaron significativas. ¿Cómo evitar vernos como sujetos en un proceso de integración y desintegración, si la universidad, en su posición de poder y a pesar de sus múltiples esfuerzos de colaboración con las comunidades indígenas, aún no es capaz de proporcionar un espacio verdadero de formación intercultural, tendiente a la construcción de una sociedad mejor? Aun a pesar de los múltiples esfuerzos promovidos desde la universidad, esta aún representa, desde nuestra perspectiva, una herramienta de colonización.

Las situaciones más reiterativas que hemos visto, que nos han comentado y en las cuales estuvimos involucrados, tienen que ver con los docentes. Nos referimos a profesores que cuentan con diversas formaciones y especializaciones que representan en su máximo esplendor el capital institucionalizado, y que a pesar de representar a la élite de intelectuales, se ven atrapados en la ignorancia de no reconocer a la sociedad diversa a la cual pertenecen y a su verdadera historia o, más grave aún, que conociéndola prefieren evitarla.

A modo de ejemplo, aún está latente una de estas experiencias, vivida por uno de los autores durante una cátedra con temas históricos. Ante una aclaración a modo de aporte, nuevamente fue testigo de una de las formas de legitimación y de escape de aquellas cuestiones que incomodan y sirvió para identificar el uso de un cúmulo de frases

² Título que se usa para denominar al sanador del pueblo wichi; la traducción más cercana sería "guardián de la verdad".

estructuradas como: “fue trágico, pero qué vamos a hacer”, “lo que pasó, pasó”, “podemos estar de acuerdo o no”, “lo importante es que no se repita”, “es un tema complejo”, “lo desconozco”, etcétera. Frases que se repiten y se repiten, sin dar espacio a un acercamiento verdadero que nos permita interpelarnos como sociedad. Pero entre tantas frases repetidas, quizá la más significativa es aquella que se dio en relación con el estudio de Julio A. Roca.³ En esa ocasión, el docente, probablemente teniendo en cuenta la presencia de alguien perteneciente a un pueblo indígena, decidió iniciar la clase con un discurso explicativo, que finalizó diciendo: “hizo lo que hizo, ya está. ¿Qué vamos a hacer? ¿Vamos a revivirlo y matarlo por lo que hizo?”. Esta frase dejó una huella; una respuesta meditada sería: “quizás alcanzaría con decirnos la verdad a nosotros mismos”.

Como establece Naranjo, “la crisis de la educación no es algo aislado, sino un aspecto del funcionamiento de una sociedad en la que prácticamente todas las instituciones están en crisis” (2007, p. 179). La crisis de la que nos habla Naranjo nos afecta a todos y a todas en diversas escalas. Experiencias como la narrada van haciendo mella en cada uno, sea o no parte de un pueblo indígena, generando curiosidad u omisión del hecho. Ninguna persona llega mágicamente a la universidad, cada uno realiza un trayecto que en parte condiciona su ingreso y permanencia en la carrera seleccionada.

De nuestra parte, tomamos en cuenta cómo podríamos ayudar a nuestros pueblos y también la duración de la carrera. Vamos a relatar la historia de un miembro del equipo, que creemos puede ejemplificar las omisiones que se dan en el contexto de la formación profesional.

Experiencia sobre la discriminación estructural

Aunque su deseo nunca fue trabajar en una biblioteca, al menos no en una que formara parte del sistema ya establecido, si la pudiese crear o ser partícipe de su creación, mejor. A esas alturas de la vida de toda persona, ya se adquieren conocimientos y experiencias sobre muchas cuestiones, especialmente con respecto a la discriminación, al racismo, al rechazo de la identidad como indígena y también sobre el endorracismo, tanto por experiencias propias como por las ajenas.

Al momento de comenzar el cursillo de ingreso, los profesores mencionaron entre las competencias del perfil profesional, no ya

³ El general Julio Argentino Roca, presidente de la República Argentina, siendo general lideró la Campaña del Desierto, durante la cual fueron asesinadas miles de personas de pueblos indígenas a fin de expandir el territorio “civilizado”, en otras palabras, robar el territorio de los pueblos indígenas.

como bibliotecaria/o sino como profesional de la información, que se podían generar proyectos relacionados con pueblos indígenas para el registro, la conservación y difusión de su cultura. Debido a este hecho fue que decidió permanecer y terminar la carrera. También en ese punto, le llamó la atención que no hubiera otros indígenas, al menos en su grupo de cursada. Esto ya puede dar una idea de cómo iban a ser los siguientes años.

En sus primeros tres años de formación como bibliotecóloga, no tuvo ningún profesor indígena; tampoco hubo clases sobre conocimiento indígena y esos pueblos solo eran mencionados en relación con servicios para poblaciones específicas, como las personas con capacidades diferentes, los niños, los inmigrantes y las personas en condiciones de encierro.

Dentro del personal docente muchos se consideran de mente abierta y, en general, lo son mientras no se cuestione las bases de sus teorías, mientras se les permita delegar en otros la responsabilidad del cambio; entonces, a los cuestionamientos sobre la falta, omisión, invisibilización de los conocimientos de los pueblos indígenas y de las poblaciones afro (agregado, porque en realidad nunca tomaron en cuenta esta población) y de los documentos que ellos generan, surgen respuestas tales como:

1. “Es una ciencia reciente, todavía falta mucho que desarrollar”. Técnicamente es cierto con relación a su establecimiento como ciencia, pero las bibliotecas y archivos, los conocimientos y los documentos son tan antiguos como las personas.
2. “Bueno, esas cuestiones puedes estudiarlas tú y escribir sobre ello”. El objetivo nunca fue investigar para la academia, la meta siempre fue ayudar al desarrollo de los pueblos indígenas, que la Universidad y la ciencia se sirva de ello es un daño colateral. Mencionamos la palabra daño porque uno de los cuestionamientos de los pueblos indígenas hacia la academia es su función extractivista del conocimiento de cada pueblo y su reinterpretación a conveniencia.
3. “Hablaemos de eso en otra clase”. La frase favorita, la más usada: nunca volvemos a hablar del tema. Se evita todo diálogo y toda posibilidad de construcción de una mejor formación profesional.

Apreciamos el esfuerzo que hizo y que hace gran parte de los profesores de las diversas carreras de buscar, de encontrar, de generar espacios de diálogo, desde la Facultad de Humanidades. Siempre hemos

tratado de entender y de comprender al otro, sabemos que las personas son educadas con base en determinadas estructuras, con determinados modelos mentales que van de cerrados a abiertos, de simples a complejos, permeables o no. Por lo cual, sabemos que analizarse a uno mismo, deconstruirse, no es cuestión de días ni de soltar frases inspiradoras: es hacer una revisión constante de nuestras actitudes y acciones. Nunca podremos estar seguros sobre qué puede hacer sentir excluido al otro.

La omisión y la invisibilización de los pueblos indígenas son un hecho. Esto responde a carencias en la formación como persona y como profesional. Esta es una cuestión que debe ponerse en agenda, no ya porque le afecta a otro sino porque como personas están perdiendo parte de su humanidad. Hay una carencia total de empatía, no se piensa en el otro, no vemos nuestro reflejo en el otro; a veces, incluso, no nos vemos a nosotros mismos. Esta opresión se mantiene a lo largo de toda la formación educativa, en la secundaria, en la universidad y también se traslada al trabajo.

Consideraciones finales

La Declaración de la CRES (2008) establece en los incisos:

c) Las políticas y las IES deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismos; d) El reto no es solo incluir [...] a miembros de pueblos indígenas y afro descendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformar a las IES para que sean social y culturalmente pertinentes; e) Se debe asegurar la incorporación de sus “conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de dichos pueblos”; f) La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.

Las cuestiones antes mencionadas son fundamentales, ya que normalmente se piensa que estos puntos son solo relevantes y/o necesarios para/desde los pueblos indígenas. Sin embargo, los descendientes de las primeras naciones y de las civilizaciones africanas son partes de las sociedades y naciones actuales; esto es una realidad que no se puede omitir en ningún nivel de los sistemas educativos.

Se piensa que somos solo nosotros (Pueblos Indígenas y Afrodescendientes) quienes, además de luchar por nuestros derechos, tenemos que educar a la sociedad en general para que seamos más

respetados y haya una supuesta colaboración en la construcción de una sociedad más justa, mientras que es la misma sociedad quien nos oprime, quien nos quita nuestros derechos, quien nos niega nuestra autodeterminación.

Recae, finalmente, sobre nosotros como miembros de las culturas invisibilizadas, no solo liberarnos de la opresión sino también hacer consciente al opresor de su propia condición, mientras este se niega a reconocer su parte en este retorcido sistema, así como a cambiar su posición y su opinión sobre aquellos a quienes oprime. Esto implica que, si no llegamos a obtener la liberación, si no hacemos llegar nuestra voz, si no compartimos nuestro conocimiento, si no conservamos nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cultura, es absolutamente nuestra culpa. Se hace caso omiso de los procesos históricos y actuales, de las luchas anteriores y de las presentes, se omiten y se niegan sistemáticamente las responsabilidades pasadas y las contemporáneas, se traslada el deber, la estigmatización y la culpa al otro. Naranjo habla acerca de ello de la siguiente manera:

La crisis, entonces, está resultando del quiebre de algo mucho más antiguo, pero que se ha tornado peligrosamente obsoleto. Podemos llamarlo el sistema patriarcal o el sistema de autoridad patriarcal —un sistema eminentemente jerárquico— [...] conlleva una tiranía de lo racional sobre lo afectivo y lo instintivo. La forma tradicional y establecida de crianza entreaña ya una gran insensibilidad, y la escuela viene a rematar esta postergación de lo afectivo (2007, p. 179).

Desde hace mucho tiempo, varios sabios, referentes, intelectuales indígenas han levantado sus voces en reclamo por la manera en que el sistema educativo forma a los estudiantes y profesionales, expresado también en un rechazo a enviar a sus hijos a las escuelas desde hace siglos. Las comunidades indígenas han visto y sentido esa “gran insensibilidad” en sus graduados y profesionales indígenas, los cuales, en su mayoría, no vuelven a sus comunidades.

A partir de ello, es necesario pensar en dos líneas de acción. Primero, la lucha de los miembros de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes por sus derechos a la autodeterminación y a la autogestión definiendo sus propios frentes de lucha y, en ello, con cuantos fallos y aciertos sean necesarios. La segunda línea de acción son las decisiones, gestiones y labores en pro del desarrollo de las instituciones y las sociedades en general, de manera equitativa. Del entrelazamiento del trabajo de estas dos líneas surge la colaboración intercultural, ya no proponiendo algunas modificaciones o parches en determinados

sistemas de la sociedad sino promoviendo un cambio en el orden establecido actualmente, en donde se rechazan las diferencias, se busca establecer moldes y se mantiene un *status quo*.

Por ello, nosotros proponemos que, como indígenas y afrodescendientes, establezcamos conexiones y redes de vinculación, reforzando nuestras raíces, generando acciones desde y para nuestros pueblos, que permitan una mayor firmeza, confianza, una mayor coordinación, mantener constancia en estas acciones, y que esto nos permita avanzar en la construcción de espacios culturales e interculturales que sean base para la reestructuración y el mejoramiento de la sociedad en general.

La revolución no es algo que sucede de una vez; por tanto, debemos estar atentos a la menor oportunidad para efectuar auténticos cambios en las respuestas establecidas y caducas dadas por la formación educativa y profesional. Por ejemplo, aprender a afrontar con respeto las mutuas diferencias en todos los espacios donde interactuemos. Cada uno de nosotros está bajo algún tipo de opresión y requiere de alguna forma de reivindicación, seamos mujeres, hombres, indígenas, negros, criollos, blancos, orientales, niños o niñas.

Para realizar una verdadera colaboración intercultural, cada uno de nosotros debe examinar con claridad y profundidad las auténticas condiciones concretas de su vida y decidir qué acciones y qué energías son necesarias y dónde puede emplearlas con mayor efectividad. No se trata de buscar cambiar, mejorar, ayudar o asimilar al otro, ya que este tipo de pensamiento impide una verdadera transformación y colaboración intercultural. El cambio es responsabilidad inmediata de todos, dondequiera y como quiera que estemos y en cualquier escenario que escojamos para actuar.

Referencias

- CONVERSACIONES CON ANA CLARA BLACK, miembro del Programa Pueblos Originarios dependiente del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco, 2019.
- CONVERSACIONES CON LECKO ZAMORA, referente y miembro wichí de la Comisión Asesora del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, 2019.
- CONVERSACIONES CON LUIS SILVESTRE, referente y miembro qom de la Comisión Asesora del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste, 2019.
- CONVERSACIONES CON TIBISAY ZAMORA ARAY, miembro wichí-kariña del Programa Pueblos Originarios dependiente del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco, 2019.
- CRES, Declaración Final de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, junio de 2018.
- INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Buenos Aires, INDEC, 2010.
- MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Colombia, Santillana-Unesco, 1999.
- NACIONES UNIDAS, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Nueva York, 2008.
- NARANJO, Claudio, *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Santiago de Chile, Indigo/Cuarto Propio, 2007.
- OIT, Convenio número 169: Sobre pueblos indígenas y tribales, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo, 1989.

Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente

Álvaro Guaymás, Ana de Anquín, Gabriela Soria, Marcela Arocena, María Magdalena González y Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Este escrito resume una experiencia pedagógica en contra del racismo con base en relatos de estudiantes y docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, quienes en sus expresiones dan cuenta de situaciones de discriminación por sus formas de hablar, distintas del lenguaje académico. En particular nos referimos a una primera generación de estudiantes que accede a la Educación Superior, provenientes del interior de la provincia, o de la región, o bien de países limítrofes. También algunos de los autores de este capítulo han sufrido estas formas de racismo y pueden dar testimonio de que no es un fenómeno del presente sino que arrastra una historia de injusticia que contribuyó a alejar del acceso y del egreso universitario a muchos descendientes de pueblos indígenas.

Nos proponemos visibilizar formas de discriminación racial que pueden pasar inadvertidas pero que, al cuestionar el habla del estudiantado, vulneran sus posibilidades de expresión y lo desalienta a estudiar.

Esta descalificación de lo dicho o de las maneras de decir inhibe y empuja a callar, y a no animarse a ingresar o al abandono de los estudios, con el riesgo agregado de convertir un condicionamiento externo en un rasgo propio.

Siendo el habla una expresión vital del ser humano, además de la forma de comunicación de todo grupo e institución, queremos alentar sobre la necesidad de proteger y estimular la libre expresión hablada e impedir que les hablantes que no se ajustan a las normas del habla dominante puedan ser estigmatizados.

La poca participación hablada de los estudiantes que provienen del interior indígena de este territorio puede relacionarse con características históricas de sus grupos de pertenencia, comunidades indígenas o localidades rurales. El hombre y la mujer del campo en el noroeste argentino suelen tener una comunicación breve, en un volumen bajo, no miran a los ojos y no transparentan sus sentimientos y pensamientos ante los extraños. Estos rasgos comunes al habla de vecines indígenas y criollos pobres de zonas aisladas parecen desprenderse del pasado colonial, del sistema de encomiendas y mitas que esclavizó y

que no se revirtió con la independencia, ya que todavía son funcionales a la explotación en grandes latifundios de administración casi feudal.

Desde la conquista española se obligó hablar castellano, prohibiendo a los pueblos indígenas sus lenguas, a las que ni siquiera se consideró como tales, rebajándolas a dialectos. Pero también el o la hablante indígena fue cuestionado por no usar con propiedad el lenguaje impuesto, lo cual aumentó su temor e inhibición.

Al desandar la genealogía de la dominación colonial, relacionamos el despojo de los recursos materiales con el despojo de lenguas, creencias y costumbres. Suele designarse como “cultura del silencio” a las formas de expresión contemporáneas que caracterizan a los habitantes del altiplano, meseta andina que comparten Perú, Bolivia, Chile y Argentina. Consideramos que este “silencio” es un síntoma doloroso del enorme despojo de la expresión hablada, unida a la sumisión como una pauta de alteridad frente al orden colonial.

Por nuestra parte, pensamos al habla formando parte de un todo que somos y que los otros perciben, dimensión constitutiva de una corporalidad que expresa más allá de nuestras intenciones, y que es leída y juzgada en el tejido social. Desde el punto de vista teórico, entendemos que las relaciones de poder operan permanentemente —se interiorizan o exteriorizan— en la vida académica entre docentes provenientes de las ciudades y un estudiantado diverso. En efecto, las prácticas sistemáticas, recurrentes y familiares de racismo en el ámbito universitario tienen efectos negativos en la expresión de la singularidad, en las relaciones interpersonales y en los resultados académicos.

El incesante reclamo de los pueblos colonizados ha forzado en Argentina, como en otras partes del mundo, movimientos de reconocimiento y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Sobre todo en estas últimas dos décadas, registramos numerosos procesos de recuperación de lenguas indígenas ligados a movimientos de organización territorial. Algunas de las clasificaciones que subalternan al indígena están siendo analizadas, revertidas y asociadas a otras reivindicaciones sociales en diversos espacios universitarios (Guaymás, 2018). Aun así advertimos que persisten en el imaginario de la sociedad marcas coloniales que se expresan como discriminación racista al habla, a la corporalidad y a todo lo que la acompaña.

El sentido común no reflexionado mantiene categorías que dividen y excluyen basadas en asociaciones erróneas, por ejemplo, entre aspecto físico y cualidades mentales. Estos prejuicios se transmiten en las relaciones grupales y sociales e influyen tanto en la autopercepción como en la de los demás. Sabiendo que la relación con los otros es formativa, interesa ponerlas en análisis, construir espacios de diálogo para analizar

percepciones y autopercepciones de nos-otres y de otros que pueden llegar a obturar los estudios y la aceptación de las diferencias.

Sobre el racismo

La comunidad internacional mantiene una política de rechazo contra cualquier intento de discriminación por la raza. La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó como Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial el 21 de marzo, aludiendo a que en esa fecha de 1960 ocurrió una masacre en un pueblo de África.

En Sudáfrica se aplicaba el *apartheid* (separación en *afrikáans*, holandés sudafricano); fue un sistema legal de segregación racial que se mantuvo desde 1944 hasta 1992. Pero mucho antes, las colonizaciones inglesa y holandesa despojaron de los derechos fundamentales, del territorio y de todos sus recursos a los habitantes del sur de África. A mediados del siglo XX, la población blanca de origen africano asumió el poder impidiendo que la población negra votara y asumiera cargos. Las normas segregacionistas y racistas fueron impuestas en forma oficial confinando a la población negra a verdaderos guetos, impidiendo que transitaran espacios públicos y prohibiendo su ingreso a instituciones de salud y educación.

La legislación del *apartheid* clasificaba la población en tres grupos raciales: blanco, bantú o negro y de color o mestizo. Posteriormente se añadieron los grupos hindúes y pakistaníes como otra categoría más. La legislación fijaba los lugares de asentamiento de cada grupo, los trabajos que podían realizar y el tipo de educación que podían recibir. También prohibía casi cualquier tipo de contacto social entre las diferentes razas: así, no podía haber matrimonios mixtos, no podían bañarse en las mismas playas, no podían usar los mismos medios de transporte, obligaban a la agrupación de los bantúes en zonas negras, etcétera. El tipo de enseñanza era completamente distinta: los “no blancos” recibían una educación de calidad inferior, puesto que iban a tener un trabajo inferior aunque gracias, sobre todo, a las escuelas religiosas, algunos sudafricanos de raza negra pudieron estudiar. Nelson Mandela, dentro de una pequeña minoría, pudo estudiar en la universidad “para negros”, la de Fort Hare.

En nuestro continente, la dominación colonial impuso segregaciones que continuaron en el período nacional hasta comienzos del siglo XX. Si bien nuestro análisis se circunscribe al campo educativo, sabemos que las prácticas racistas son domésticas y sociales.

En los censos y políticas nacionales no se individualizó a los indígenas; más bien, se negó su existencia. Así se ocultaron las problemáticas

y características del interior de cada región en los extremos del país; se priorizó el desarrollo del centro y del puerto con una sola identidad nacional. En las dictaduras, que tantas veces interrumpieron la democracia, se prohibió hablar lenguas indígenas en las escuelas; recién al final del siglo XX se vio la necesidad de auxiliares bilingües para que traduzcan el habla de los niños y viceversa, traduzcan a los niños el castellano de los docentes.

En Argentina, el último censo nacional (2010) incluyó por primera vez una pregunta que permitió a los ciudadanos autoidentificarse voluntariamente como indígenas o afrodescendientes. El resultado indicó que 955.032 personas se reconocieron como indígenas, cifra que representa un 2,38% de la población nacional. Al respecto, Daniel Mato (2018) destacó, en la última Conferencia Regional de Educación Superior, efectuada en Córdoba, que lejos estamos de que haya un 2,5% de estudiantes en las aulas de las instituciones educativas de nivel superior.

Del habla castellana de la capital y de la del interior, o de *forasteros* y *establecidos*

Las formas del habla¹ establecen no solo diferencias sino también jerarquías con respecto a la lengua, donde juegan varios factores discriminantes, al decir de Norbert Elías (2003), diferencia entre “forasteros” y “establecidos”. El forastero no está al nivel de las normas del grupo de establecidos. Ya sea que se trate de estudiantes provenientes de pueblos indígenas, de localidades del interior de la provincia o migrantes de nacionalidad boliviana, son percibidos como forasteros, como extraños no dignos, miembros de otro grupo al que se refiere colectivamente como “ellos”, como otros.

Dentro del campo educativo, y aun en el universitario, se reproducen categorías discriminatorias de lo que ocurrió históricamente en la colonización europea. Nos referimos a categorías de percepción y comunicación que han sido impuestas, que son ajenas pero que son reconocidas como lo que somos o lo que nos pasa. En este sentido, las formas de hablar pueden provocar burla y menosprecio, inhibiendo la posibilidad de comunicar.

A través de las trayectorias sociales y educativas vamos interiorizando imágenes acerca de nosotros; en las interacciones los otros funcionan

¹ Definimos *habla* en el sentido clásico que la diferencia de *lengua* y *lenguaje*. El habla es la manifestación de la lengua. Cada hablante emplea de una forma particular la lengua. En este sentido, la lengua requiere del habla para concretarse, pero el habla no existiría sin la lengua. Hay formas grupales o colectivas de habla que expresan usos locales.

como espejos y nos devuelven una imagen acerca de lo que somos según cómo nos perciben. Esas imágenes no son ingenuas, operan condicionadas por relaciones de poder que a veces, de un modo determinista, pueden cerrar un destino.

Los lugares de procedencia o de origen pueden traducirse en formas de estigmatización que no solo refieren a lo geográfico sino que tienen una carga valorativa que suele estar asociada al color de piel, la contextura física, la textura del pelo, la vestimenta; a su vez, se traducen en una forma de habla que es subestimada, por lo que estos estudiantes tratan de no hablar, de pasar inadvertidos.

Las categorías con las que percibimos desigualdades y diferencias sociales son construidas y transmitidas a través de relaciones sociales, en particular las denominadas pedagógicas o formativas. Coincidimos en este sentido en lo expuesto por José Tasat:

La subjetividad constituye un modo de existencia, una forma de permanecer “amarrado” a un relato de sostenimiento de un sistema de vida que se estructura (desigualmente) en un orden social. La construcción de la subjetividad se interioriza así como algo dado, o naturalizado a partir de mecanismos de subjetivación (Tasat, 2019, p. 55).

Discriminación racial en los espacios universitarios

A la Universidad Nacional de Salta asisten estudiantes de sectores populares de la capital y alrededores y del interior pobre y rural, compartido entre las provincias vecinas y Bolivia. Algunos son oriundos de comunidades indígenas, otros de criollas sin recursos económicos.

La diversidad que representan se expresa en diferentes formas de hablar que, como ya se señaló, son discriminadas en el ámbito universitario. Las diferencias en el habla se manifiestan también en las pautas de comunicación, ya que poco intervienen con la palabra, porque el volumen de sus voces es bajo y evitan la confrontación.

Se hace palpable que la procedencia del interior y la pertenencia a pueblos indígenas de este continente todavía es vergonzante, como también la nacionalidad boliviana. Hay segregación pero también autosegregación, agravadas por la pobreza, que golpea tanto a indígenas como a campesines que logran llegar a la universidad.

A continuación transcribimos algunas interacciones entre estudiantes que dan cuenta de lo señalado en los párrafos anteriores: “Hablas como campesino”, “Hablas como matakó”, “Esa ropa no está a la moda”, “Tu pelo es oscuro y duro”, “Sos familia de Evo Morales, sos muy parecido”, “Tu piel es muy tosca, deberías cuidarte”, “Hablas mal

el castellano”. Esta acotada muestra fue relatada por estudiantes procedentes de pueblos indígenas y por algunos de los autores de este escrito que comparten esta procedencia y sufrieron estas calificaciones negativas en su momento. En este contexto, los jóvenes tienden a no hablar, intentan ocultar su apariencia.

El trato diferencial no es solo entre pares, sino también en las relaciones pedagógicas con los docentes; si bien no son explícitas, se perciben las discriminaciones en las miradas, los gestos, las formas de nombrar.

Carina Kaplan (2008) ayuda a comprender que a lo largo de las trayectorias sociales y educativas vamos interiorizando imágenes donde los otros funcionan como espejos y nos devuelven aspectos de lo que perciben, condicionados por un entorno discriminante de las diferencias y las desigualdades. Así, sin tener plena conciencia de este proceso profundo, muchos estudiantes dudan de continuar en la universidad, abandonando un proyecto de vida que les costó sacrificios como alejarse de sus núcleos familiares y sus lugares de origen.

El habla es un aspecto de la corporalidad, carta de presentación de la persona, a la que se atribuyen significados, valoraciones que muchas veces son mecanismos de reproducción simbólica de la desigualdad. Son prácticas y discursos que inferiorizan y relegan a los más frágiles de la escala social y tienden a su propia marginación o autoexclusión. Incluso, el temor de ser considerado o considerada como indio o india pesa más que la de ser identificada o identificado como del interior.

Una mirada retrospectiva nos permite reconstruir cómo fuimos transitando la universidad y en ello advertimos que las estrategias para permanecer han sido distintas, pero con la finalidad común de no ser expulsados simbólicamente.

Una de ellas fue la negación de la identidad indígena, más allá de que los rasgos visibles nos “delaten”. La negación de la identidad nos hizo estudiantes sin historia, pues con ella se negaba el lugar de procedencia, “el interior”, “la comunidad” pero además las creencias, las prácticas culturales, entre otras cosas. Esta negación de la identidad causó dolor. A esto Carina Kaplan (2008) denominó *habitar dos mundos distintos*: la comunidad y la universidad. Se fue creando un sentimiento de incompletud, de vacío que no hace más que desmoronar la autoestima escolar y social.

No obstante, los procesos de reflexión, crítica y concientización que fuimos construyendo a lo largo de nuestra formación profesional, más la puesta en marcha de proyectos de docencia, extensión e investigación, nos permitieron evidenciar y trabajar las múltiples formas de racismo que habitan nuestra universidad.

Una experiencia contra el racismo

En la cátedra de Pedagogía y Didáctica, del primer año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, junto a Mailsa Passos,² docente invitada, compartimos una jornada de trabajo titulada: “Los aportes de las narrativas educativas para el tratamiento del racismo en la Educación Superior”. La experiencia fue organizada junto al Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), en el marco de las actividades de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo de la Educación Superior de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Buenos Aires.³

La modalidad del encuentro invitó a la participación entusiasta y comprometida de un centenar de estudiantes, quienes por primera vez, así lo afirmaron, abordaban la discriminación racista como problemática vigente en el ámbito educativo, a pesar de registrar prejuicios y problemas en los años de escolaridad previos.

Durante el encuentro, las y los estudiantes advirtieron que a lo largo de su trayectoria social y educativa fueron sujeto de discriminación negativa o positiva e incluidos o excluidos en distintas situaciones a partir del color de piel, género, procedencia geográfica, peso, apellido, maneras de expresarse, entre otros aspectos.

Finalizando el encuentro, un número significativo de estudiantes se expresó conmovido, ante su situación de extranjeros, en mayor proporción bolivianos, y otros pertenecientes a una comunidad indígena, planteando algunas vivencias:

Me sentí discriminada por el trabajo de mis padres y por el hecho de que no son argentinos.

Recuerdo una expresión de una maestra de sexto grado, quien se dirigió a mí en clase con la intención de explicar que una persona es ‘coya’ por hacer uso de la palabra ‘guagua’. En mi familia siempre se usó esa palabra, desde esa vez traté de no usarla más.

Nunca valoré a mis abuelos, son bolivianos, (llanto) ahora entiendo por qué”

² Mailsa Passos es profesora en el Programa de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PROPED/UERJ/Brasil).

³ La Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior es una línea de trabajo a mediano plazo que se propone contribuir a erradicar todas las formas de discriminación racial en la Educación Superior, poniendo especial énfasis en la erradicación de las formas de discriminación que afectan a las personas y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se puede conocer en detalle sus acciones a través de su sitio web: <http://unesco.untref.edu.ar/>

Aquí en la UNSa también discriminan y hay racistas, aunque prefiero no hablar.

Mis padres siempre nos dijeron a mí y a mis hermanos que no hablemos de nuestros orígenes.

Las expresiones dan cuenta de la vigencia del racismo, de su naturalización y normalización, por lo que consideramos perentorio incluir estas temáticas en la agenda de formación inicial y permanente de los docentes, visibilizarlas y problematizarlas como constructos culturales, no naturales. Con esta perspectiva consideramos que se pueden desarticular, revertir y modificar las categorías discriminantes y que es urgente emprender este camino para el bienestar social.

Apuntes –en construcción– por y para una pedagogía diferente, a favor de los indígenas

Las prácticas en nuestra universidad tienen como contexto una sociedad conservadora donde perviven relaciones de explotación a la persona indígena, a la de color, enraizadas en instituciones coloniales como la encomienda. En la larga duración se naturalizaron categorías de percepción que discriminan a la o al diferente y profundizan las desigualdades, atravesando el campo educativo y social. Los rótulos con los que se caracteriza a oriundos de zonas rurales se basan en una historia colonial y son funcionales aún hoy para su explotación. El habla forma parte de lo corporal y ambos están inscriptos en redes de poder y de sentidos.

Las pautas de comunicación y evaluación del mundo académico condicionan a le diferente, a quien no se ajusta a los modelos dominantes, discriminándole y forzando su autosubestimación, su no participación y el paulatino desinterés y abandono de los estudios superiores.

Destacamos que la comunicación racista afecta tanto a estudiantes como a docentes: en ambos casos bloquea la libre expresión de los hablantes y se niegan saberes ancestrales.

Cabe preguntarnos entonces ¿qué lugar ocupamos en nuestras propias construcciones identitarias y a qué estimaciones nos llevan? ¿A qué nos ligan? ¿Qué reafirman? ¿Qué esconden o legitiman? Quizá creamos que quienes somos y de dónde venimos son dos dimensiones que contribuyen a este repensar-nos desde el lugar de las diferencias que habitan y nos habitan en nuestras relaciones en la universidad.

Al habla y al cuerpo se atribuyen sentidos, significados, valoraciones que son mecanismos de reproducción simbólica de la desigualdad: producen heridas subjetivas que no terminan de cicatrizar y que se

profundizan cada vez que el acto educativo se convierte en una práctica (permanente) de imposición y negación de las diferencias.

Por todo lo dicho concluimos, con base en estas y otras experiencias, pero sobre todo a través de la reflexión sobre nuestros propios trayectos educativos, que hay que producir espacios de respeto al habla y a todas las diferencias, permitiendo la liberación de los temores que atascan el acceso y el éxito en los estudios superiores. Alentamos prácticas pedagógicas que propicien el respeto a las diferencias para que el racismo no tenga cabida en la universidad.

Referencias

- BERNSTEIN, B., *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, 1989.
- ELÍAS, N., “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, en *Reis*, 104, 2003, pp. 219-255.
- GUAYMÁS, A., “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: logros, desafíos y recomendaciones”, en D. Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas, Unesco-IESALC y Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 37-62.
- KAPLAN, C., *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, 2008.
- MATO, D. (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas, Unesco-IESALC y Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
- TASAT, J., *La educación negada. Aportes desde un Pensamiento Americano*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2019.

Acerca de la negación del *mapuce kimvn*¹ y otras formas de racismo en la vida universitaria

María Cristina Valdez, Gabriela Herczeg, Alejandra Rodríguez de Anca
y Jorgelina Villarreal

La Universidad Nacional del Comahue (UNCo) desarrolla su propuesta académica en doce sedes que se extienden en la Norpatagonia argentina, en las provincias de Neuquén y Río Negro, desde la Cordillera de los Andes hasta el Océano Atlántico. Una de ellas es la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), ubicada en la localidad valletana de Cipolletti, donde se asienta el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT).² Todas las sedes de la UNCo se encuentran en territorio ancestral del pueblo *mapuce*.

En nuestra universidad, la trama de invisibilización y negación derivada de la matriz genocida del Estado implica formas solapadas de racismo. En este trabajo, nos interesa reflexionar, desde las distintas posiciones de quienes integramos el CEPINT, acerca de las implicancias políticas, epistémicas y subjetivas de los procesos que tienen lugar como efecto de este racismo que se expresa en distintas dimensiones de la vida institucional.

En primer lugar, presentaremos una breve caracterización del contexto histórico, social y político en el que desarrollamos nuestras prácticas, fuertemente atravesado por el avance de las políticas neoextractivistas y su correlato de persecución, judicialización y criminalización del pueblo *mapuce*. A continuación, plantearemos dos relatos que, desde distintas posiciones, ponen en escena algunas de las dimensiones del racismo institucionalizado para compartir

¹ *Mapuce kimvn*/conocimiento *mapuce*. Para la escritura del *mapuzugun*/idioma originario del pueblo *mapuce* se utilizará el grafemario Ragileo, el cual ha sido adoptado por la Confederación *Mapuce* de Neuquén –institución política representativa del pueblo *mapuce* en dicha provincia– en ejercicio de la autodeterminación lingüística, por entender que respeta la fonética del *mapuzugun* e invita a la descastellanización del idioma. Las palabras en *mapuzugun* se diferenciarán con cursivas. Para más información acerca del grafemario Ragileo, véase Cañumil, Berreta y Cañumil (2013).

² El Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) viene desarrollando, desde 1998 y en articulación con organizaciones del pueblo *mapuce*, propuestas tendientes a instalar el debate sobre la interculturalidad en la sociedad en general y en el campo educativo en particular, aportando al fortalecimiento de procesos interculturales de construcción de conocimientos y a la generación de espacios de discusión y de prácticas desde una perspectiva intercultural crítica.

algunas reflexiones en torno a esta problemática, a partir de ellos. En este marco, un aspecto central que pretendemos abordar refiere a la ignorancia —cuando no, la negación— del *mapuce kimvn* como sistema de conocimientos válido y vigente.

El entramado territorial

El territorio ancestral *mapuce* fue incorporado al Estado nacional a fines del siglo XIX sobre la base de un proceso genocida hacia los Pueblos Indígenas de Pampa y Patagonia. Este genocidio implicó no solo operaciones militares de ocupación territorial y exterminio físico, sino también la puesta en marcha de distintas estrategias de desestructuración del sistema de vida del pueblo *mapuce* y de erosión identitaria, que incluyeron la separación de los territorios a través de traslados masivos y la incorporación como fuerza de trabajo en condiciones degradantes. Esta política posibilitó la extensión de la soberanía estatal y la reestructuración del territorio en función de las necesidades expansivas del modo de producción capitalista (Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016). Estos procesos tuvieron continuidad a través de estrategias a escala local que profundizaron la ruptura del vínculo material y simbólico con la naturaleza que permitía la sustentabilidad de las comunidades.³

En la década de 1990, se visibilizaron en la región los conflictos originados a partir de la concesión de territorios ancestrales para la exploración y explotación hidrocarburífera. A finales de 2010, se produjo un fuerte avance de las políticas neoextractivistas,⁴ que hasta hoy involucran no solo la actividad petrolera sino también proyectos de desarrollo turístico de alto impacto. En este marco se reeditan los discursos constitutivos de la matriz genocida conformada en la base del Estado nación, acompañando un proceso de criminalización del pueblo *mapuce* y una escalada represiva sobre referentes indígenas y comunidades.

La violencia policial y la persecución a dirigentes indígenas y a las comunidades que resisten el avance sobre sus territorios y denuncian

³ Entre estos mecanismos que han ido cercenando compulsivamente los usos del territorio y los modos de ocupación, Pereyra y Rodríguez de Anca (2016) señalan “corrimiento de alambrados”, “firma de papeles”, “desalojos” y “quema de *ruka*/casas”, así como también operaciones fraudulentas con la intervención de abogados y funcionarios.

⁴ Esto se da en estrecha vinculación con las investigaciones afirmativas acerca de la presencia de reservas de petróleo y gas en la formación geológica de Vaca Muerta, situada en la cuenca neuquina que abarca las provincias de Neuquén, Río Negro, La Pampa y Mendoza. Para el año 2012, las estimaciones acerca de las reservas existentes le valieron a Argentina ser considerada el segundo reservorio de *shale gas* y el cuarto de *shale oil* en el mundo.

los efectos de estas políticas en términos de afectaciones a la salud, a la diversidad de vidas animales, vegetales, a los cursos de agua, etcétera, es una continuidad en este nuevo contexto económico, lo que marca la relación entre el Estado y los privados a través de la defensa de los derechos empresariales por parte de las fuerzas públicas. Numerosas comunidades y referentes enfrentan distintas situaciones de criminalización: acusaciones de “usurpación” de tierras, juicios de desalojo de sus espacios comunitarios, procesos judiciales por “instigación” a la recuperación territorial, desestimación de personerías jurídicas ya otorgadas por el Estado nacional. Es en esta lógica que se inscriben dos acontecimientos que conmovieron al país: la desaparición de Santiago Maldonado en 2017 y el posterior asesinato del militante *mapuce* Rafael Nahuel, ambos en el marco de acciones de reivindicación de derechos.⁵

En este contexto, en la región de Norpatagonia comienzan a presentarse diversas articulaciones entre quienes resisten el modelo hegemónico desde múltiples aristas (ambientales, feministas, de género, ancestrales, culturales, sindicales, etc.); se trata de movimientos sociales que no se organizan a partir de los reclamos centrales en torno a la contradicción capital-trabajo y que pueden incluirse en la tendencia que Maristella Svampa y Enrique Viale caracterizan como un “giro ecoterritorial de las luchas” (2014, p. 21) en América Latina desde principios del siglo XXI, que busca construir alternativas al “mal desarrollo”, un modelo que profundiza dinámicas de desposesión y concentración de tierras, recursos y territorios.

En términos de conocimiento, la expansión estatal implicó un epistemicidio –silenciamiento y destrucción sistemática de las condiciones de producción, circulación y ampliación del *mapuce kimvn*, cuyo correlato fue el repliegue de las identidades indígenas como estrategia de resguardo. Asimismo, la representación hegemónica en términos de “salvajismo” y “barbarie” propia del avance estatal sobre el territorio indígena que funcionara como estrategia de legitimación del genocidio, cedió lugar a un proceso de invisibilización derivado de un imaginario de “nación blanca”, fuertemente racista pero que declara

⁵ Santiago Maldonado fue visto por última vez en una incursión represiva de la Gendarmería Nacional el 1 de agosto de 2017, mientras acompañaba el reclamo de la comunidad *Pu Lof* en resistencia de Cushamen, provincia de Chubut. Permaneció desaparecido hasta que su cuerpo fue encontrado en aguas del río Chubut el 17 de octubre, 78 días después de la desaparición. El 25 de noviembre de ese mismo año, las fuerzas de la Prefectura Nacional asesinaron por la espalda a Rafael Nahuel mientras participaba de una recuperación territorial con la comunidad *Lafken Winkul Mapu* de Villa Mascaradi, provincia de Río Negro. Hasta la fecha, y apelando a la figura de “enfrentamiento”, ambos asesinatos se encuentran impunes.

de antemano su inocencia: “en Argentina nunca hubo indios”.⁶ En esta construcción lo indígena quedó ligado al pasado, la supervivencia, lo anómalo, lo extranjero, atado a lo rural y folclorizado.⁷

En referencia al sistema educativo, cabe señalarse que ejerció históricamente una presión hacia la asimilación; dado su carácter monocultural y la configuración colonial de su matriz de conocimiento, esta presión tuvo como consecuencia la exclusión en el acceso y permanencia de las personas *mapuce* a las instituciones educativas en general y de nivel terciario en particular. Como señaláramos inicialmente, en nuestra universidad, la trama de invisibilización y negación derivada de la matriz genocida del Estado implica formas solapadas de racismo, expresadas tanto en formas sutiles de desconocimiento y discriminación en la cotidianeidad institucional, como así también en las estructuras académico-administrativas y en las dimensiones curriculares de los planes de estudio, claves para habilitar una formación profesional intercultural.

La universidad, ¿un lugar para las personas indígenas?

Ince Cristina Valdez pigen (me llamo Cristina Valdez). Voy a presentar mis apreciaciones acerca de la universidad en términos de pensarla un territorio habitable y en el que circulan más o menos implícitamente las personas indígenas y sus conocimientos. Hablo desde mi lugar de mujer *mapuce* que integro el CEPINT hace varios años y diferencio mi trayectoria como alumna y luego como docente en FACE, donde me formé y donde actualmente trabajo.

Soy la menor de una familia numerosa a cargo de un padre, por el fallecimiento temprano de mi madre. Cuando terminé la escuela media, en el pueblo no había muchas opciones para continuar formándome, salvo la docencia en Institutos de Formación Docente (IFD) localizados a pocos kilómetros de donde vivía. Yo quería ir a la universidad, eso significaba ser la primera en mi familia en acceder a estudios universitarios, así como un primer traslado lejos del territorio.

Migrar no es fácil y explícita la trama de carencias y solidaridades que rodean las posibilidades de acceso de indígenas y mujeres como yo a la Educación Superior. La migración es uno de los primeros procesos

⁶ O, en una forma más sutil, la idea de que los pocos indígenas que había “desaparecieron” por mestizaje o por incorporación a la “civilización”; así, en la Argentina, solo habría “descendientes” de los Pueblos Indígenas.

⁷ De acuerdo con los modelos de organización territorial y de comunalización, esta afirmación general adopta características particulares en Río Negro y Neuquén; en esta última provincia, la construcción identitaria incorpora “lo mapuche” como “raíz” y la “artesanía mapuche” como marca distintiva.

que debemos iniciar e implica una primera ruptura no solo con los lazos familiares y comunitarios, sino también con los territorios de origen, con nuestro *tuwvn* (origen territorial) y nuestro *kvpan* (origen familiar).

No era posible para mi familia costear un alquiler en la ciudad, por lo que me inscribí a las Becas de Residencia de la UNCo y no fue hasta iniciado el cuatrimestre que accedí a esta. Así aprendí que los tiempos institucionales no se condicen con los tiempos vitales; tampoco se considera como criterio la pertenencia étnica de las personas solicitantes. En mi caso, al ser mi padre empleado municipal y tener un salario mayor al establecido para el acceso a la beca, fue necesario demostrar la cantidad de hermanos y hermanas que éramos, los costos familiares que implicaban impuestos y alimentos, además de transporte, vestimenta y materiales escolares.

Ya cursando la carrera, puedo mencionar una serie de acontecimientos que, entiendo, limitan la permanencia de las personas *mapuce* en la universidad.

Uno se vincula a la falta de espacios de socialización y promoción de la identidad. Las posibilidades de reconocimiento se dan por la voluntad de las cátedras docentes o la propia iniciativa de las y los indígenas. Esto supone que visibilizarnos no es un objetivo o una intencionalidad de la institución. Fue en el CEPINT donde encontré un espacio de visibilización de mi identidad, pero más aún el lugar en el que comencé a interpelarme seriamente acerca de las relaciones entre mi pertenencia étnica y mi trayectoria escolar y laboral.

En segundo lugar, señalo la inexistencia de datos oficiales que reflejen nuestras trayectorias educativas y permitan delinear acciones para transformar las formas de racismo institucionalizado.

Tercero, la recurrencia con la que las y los estudiantes indígenas quedamos expuestos en situaciones que tensionan las exigencias de demostrar “capacidad” para estar en la “academia” y las “sospechas” acerca de nuestra posibilidad de hacerlo con éxito. Esta tensión aparece, por ejemplo, cuando se nos incrimina, sin demasiados argumentos, de habernos copiado o plagiado algún escrito, una incriminación que no es en privado ni supone un interés en nuestra trayectoria académica; este hecho se transforma más bien en una acusación represiva, incriminatoria y pública que funciona como moralizadora para los demás. Más que pensar en responsabilidades personales, interesa reflexionar en qué lógica institucional se inscriben estas acciones. Relaciono estos acontecimientos con la lógica meritocrática, exitista e individualista de la institución universitaria.

Por último, refiero al desconocimiento de los conocimientos que portamos. No recuerdo en mi formación universitaria instancias en

las que se haya recurrido a los conocimientos de mi pueblo para ponerlos en diálogo con los enseñados. Esta situación acontece en una institución de declarada formación crítica, que ofrece interesantes perspectivas para la conformación de un punto de vista reflexivo pero que no pudo incluir en los espacios de circulación de conocimientos al *mapuce kimvn*.

En mi experiencia como docente, advierto que las y los estudiantes indígenas no hacen explícita su pertenencia étnica y generalmente se los identifica por los apellidos y rasgos fenotípicos. Es evidente que los intercambios con estudiantes indígenas son diferentes cuando la docente se presenta como *mapuce*, apreciándose una mayor apertura para hablar de temas que exceden a los previstos en el currículo y se relacionan con nuestras condiciones de existencia. En este punto, señalo también la reducida presencia de docentes indígenas en la universidad, lo que entiendo como una continuidad de esos acontecimientos que anteriormente indiqué como limitantes de nuestra permanencia en la institución universitaria (aun cuando cambiemos de posición, de estudiantes a docentes).

Mi continuidad en procesos de formación de posgrado me permitió conocer las políticas de acción afirmativa que se desplegaban en algunas universidades del país. Estas políticas asumen el reconocimiento de la pertenencia étnica como criterio para la reducción en el valor de las cuotas para realizar un posgrado, por ejemplo. Esta cuestión me lleva a pensar en cómo este reconocimiento, que a primera vista funcionaba como una forma de señalarme y diferenciarme, también generaba condiciones para igualar mis posibilidades reales de continuar los estudios. A partir de esta experiencia y a momentos de realizar una especialización en la UNCo, solicité se reconozca mi condición como *mapuce* para poder costear las cuotas; era algo nuevo, pero las coordinadoras de la carrera accedieron y conté con ese beneficio. Finalmente, cuando me recibí en el año 2016, solicité poder hacer la jura en el acto de colación con un juramento en *mapuzungun* (idioma originario del pueblo *mapuce*) y contar con la posibilidad de hacer la pronunciación de dicho juramento; además, presentar la *wenu foye*.⁸ El carácter extraordinario de estas situaciones me obliga a reflexionar, por un lado, sobre cuál es la lógica de las políticas de acción afirmativa que tensionan cuestiones como el reconocimiento, la distribución y las diferencias. Por otro, el hecho de que estas acciones no están institucionalizadas en la UNCo y su responsabilidad en formalizar acciones de esta índole en términos de una política permanente y de mayor alcance.

⁸ Símbolo político y filosófico del pueblo *mapuce*, “bandera *mapuce*”.

¿Cómo “correrse de la conquista”?⁹

Mi nombre es Alejandra Rodríguez de Anca. Ingresé como docente a la FACE siendo porteña, maestra y antropóloga. En mi recorrido institucional, en el que me formé como docente universitaria, extensionista e investigadora, tuve la suerte de encontrar personas y espacios que posibilitaron visibilizar y desenredar las complejas tramas —sutiles a la vez que brutales— de la blanquedad (Apple, 1997) y el racismo institucionalizado.

Desde el inicio pude percibir que —tal como sucede en instituciones educativas de distintos niveles en la región— las nóminas de cursado incluyen un importante porcentaje de apellidos *mapuce*; sin embargo, esto no tiene espejo en diseños curriculares ni propuestas pedagógicas. Personalmente, estos nombres comenzaron a interpelarme cuando pude preguntarme qué se entretejía detrás de aquel estudiante de apellido *Sayweke*¹⁰ que hablaba con total ajenidad de la historia y las problemáticas del pueblo *mapuce*: ¿Cómo hacerme/nos cargo de esta negación histórica y del propio lugar que ocupamos en esa trama de negaciones, sin volver a colocarme/nos en lugar de la conquista, en el rol de quien interpela autoritariamente, de quien otorga, quita, fija identidades? ¿Cómo habilitar espacios de circulación de la palabra que permitan generar la confianza, la intimidad y, a la vez, la politicidad que requiere esta tarea?

Mi participación en el CEPINT resultó clave para estas reflexiones al habilitar diálogos poco frecuentes en los espacios universitarios: diálogos con organizaciones sociales, colectivos de docentes, organizaciones *mapuce*, las que confluimos en un proyecto de producción de conocimientos colaborativo e intercultural.

El mayor acercamiento al *mapuce kimvn* a través del trabajo realizado en el CEPINT en conjunto con compañeras *mapuce* trajo la preocupación acerca de cómo llevarlo a escena en la universidad. Se puso entonces en cuestión el problema de la autoridad y el lugar de enunciación: ¿cuáles son los contextos y las estrategias que hacen posible una circulación de conocimientos y empoderamiento de las personas indígenas, y no una re-exposición y expropiación de esos conocimientos? Sigue repique-teando la incisiva pregunta de una estudiante: “Profe, ¿por qué no hay en la bibliografía autores indígenas?”. Esta pregunta introdujo nuevas dimensiones de reflexión que dejaron al desnudo la naturalización de las

⁹ Tomamos en préstamo la expresión de un maestro rural.

¹⁰ *Sayweke, logko*: autoridad política que encabezó una alianza *mapuce-tewelce* que enfrentó al Estado argentino en su avance sobre territorios indígenas de Patagonia. Su rendición, en 1885, marcó la finalización de la “Conquista del Desierto”.

lógicas epistémicas en las que nos movemos: el objetivismo, la centralidad de la escritura y del texto, la jerarquización de las lógicas epistémicas. Una paradoja recurrentemente vivida resulta la pretensión de reconocer el conocimiento, pero negar a sus portadores: por ejemplo, la situación absurda de que una *kimeltufe* (educadora) *mapuce* no pueda ser titular en el dictado de un seminario sobre educación autónoma *mapuce* por no poseer el título requerido, nombrándose a una docente regular, quien fue “acompañada” por la *kimeltufe*.

Las respuestas a las preguntas que jalonan este recorrido no son unívocas; se trata más bien del reconocimiento de tensiones que es necesario desplegar estratégicamente en la práctica, para desmontar las lógicas del racismo y dar lugar al reconocimiento, habilitando procesos educativos (un poco más) interculturales. Entiendo que estas son tareas colectivas, un proyecto que involucra a toda la comunidad universitaria —pero muy especialmente a quienes no se les/nos define como “otros”, en tanto son/somos quienes deben/debemos movernos de nuestras matrices monoculturales y visibilizar las lógicas epistémicas en las que nos movemos—. Sin embargo, sin políticas tendientes a la modificación de parámetros institucionales que cristalizan la blanquedad, resultan en un continuo ir contra la corriente.

Repensando el racismo en la universidad

Sirvan los relatos anteriores para introducirnos en la trama de las prácticas y las políticas institucionales que sostienen un racismo silencioso, solapado, que solo emerge explícitamente como discriminación en situaciones críticas; por lo tanto, es difícil de aprehender en tanto atraviesa cuerpos y subjetividades e informa prácticas con un alto grado de invisibilidad y naturalización. Algunos núcleos que aparecen reiteradamente refieren a la (in)visibilización de las personas *mapuce*, el desconocimiento del *mapuce kimvn* y la cristalización de los aspectos anteriores en las formas académico-administrativas.

Al respecto, introduciremos en principio algunas reflexiones acerca de la forma en que entendemos el racismo en este escrito, encontrando que está íntimamente imbricado en la producción de desigualdad social y educativa. La mayoría de los estudios que abordan la Educación Superior en América Latina lo hace desde la perspectiva de la desigualdad social, pero generalmente esta queda reducida a la desigualdad socioeconómica, utilizándose como categoría principal la de clase social. Esta perspectiva limita la posibilidad de advertir discriminaciones de tipo racial en la Educación Superior y la incidencia de estas en la reproducción de las desigualdades y la racialización

de determinados colectivos sociales. Entendemos que este análisis otorgaría insumos no solo al incorporar la noción de “raza” como dimensión analítica sino principalmente en la incorporación de esta dimensión en la práctica efectiva de algunas medidas de acción que favorezcan la incorporación a los sistemas educativos de esta población.

En este contexto, es interesante el planteo de Essed (1991), quien propone hablar de “racismo cotidiano”, entendiéndolo como un proceso social. Esta perspectiva del racismo intenta mostrar la mutua interdependencia de las dimensiones micro y macro del racismo, así como reconocer que el sistema social se reconstruye y se resiste continuamente en la vida cotidiana de los sujetos racializados. La discriminación opera en el plano de las experiencias y las prácticas, pero también en diálogo con las dinámicas sociales, y ambos aspectos deben ser considerados.

Señalamos (en Rodríguez de Anca, Villarreal, Alves y Valdez, 2017) que las tramas de invisibilización del pueblo *mapuce* se ligan a la matriz genocida del Estado e implican su negación como pueblo preexistente, así como un sistema de representaciones fragmentado entre una visión folclorizada (atada a la presencia de ciertos rasgos fenotípicos y “pautas culturales”, y al ámbito rural), la hipervisibilización vinculada a procesos de estigmatización y criminalización (continuidad del indígena “salvaje”) y su invisibilización (principalmente en ámbitos urbanos). Este juego de representaciones desconoce las dinámicas sociales, económicas, políticas que atraviesan al pueblo *mapuce* y sus formas de proyección; desgaja lo cultural de lo político y social, reduce procesos complejos de construcción de identidad a variables identificables de modo estereotipado e invisibiliza el elevado porcentaje de población *mapuce* que reside en las ciudades, entre la que se cuentan las y los estudiantes *mapuce* que cursan carreras en la universidad.

Otro problema central es el desconocimiento —cuando no, la negación lisa y llana— del *mapuce kimvn* como un sistema de conocimientos válido y vigente, así como también de las formas educativas propias del pueblo *mapuce/kimeltuwn zugu*.

Según plantea Valdez (en prensa), la manera *mapuce* de entender el mundo se sustenta en el *kimvn*, que está arraigado en un territorio y se transmite desde las diversas vidas/*ixofij mogen*; es decir, el *kimvn* no es privativo de las personas. Un elemento central para esta episteme es el *Waj Mapu*/territorio en el que cohabitan *pu ce*/personas y *pu newen*/vidas, energías, quienes están en permanente comunicación y relación, regulándose por *Az mapu* “del que se desprenden las normas naturales para el resguardo del *ixofij mogen*/biodiversidad en un espacio territorial específico; en esta base se estructura la dinámica social ecológica y el ser *mapuce* (persona que no solo es de origen *mapuce* sino

que practica la vida *mapuce* y la resguarda)” (Equipo Interdisciplinar e Intercultural, 2010). *Pu ce*/las personas participan de la circulación y producción del *mapuce kimvn*; esa capacidad compartida con *pu newen* solo puede garantizarse a través del *mapuzungun*, que es la lengua de la tierra y no solo de las personas. Las normas son transmitidas de generación en generación, en espacios familiares y comunitarios. Atendiendo a la forma *mapuce*, la transmisión de conocimiento es a partir de la observancia; son los ejemplos en la práctica la mejor manera de hacer conocer y comprender el *az mapu*.

Los conocimientos de nuestro pueblo están depositados en nuestro Kvga (origen familiar y territorial más ancestral) y son heredados y preservados por nuestra descendencia, Kvpan (origen de la persona). El pueblo mapuce entiende que en Waj Mapu los diversos newen/fuerzas están interrelacionadas y cumpliendo cada uno su rol, lo que mantiene cierto orden natural y social. Pu ce son adjudicadas con el rol de protección y resguardo de los territorios y las diversas vidas que lo habitan, porque es de esa manera en la que también garantizan la continuidad de su propia vida (Valdez, en prensa).

Este ordenamiento ha sido continuamente violentado y debilitado desde las épocas de la avanzada militar hasta la actualidad. Emerge aquí la pregunta por el lugar que ocupa la universidad en estos procesos. Inicialmente, las universidades se perfilaron como espacios para la formación de élites; si bien en su proceso de democratización ampliaron el ingreso a sectores históricamente subalternos, existe una continuidad en la consideración del ámbito universitario como espacio de condensación de conocimientos concebidos universales. Siguiendo a Grosfoguel (2011), resulta pertinente introducir la noción de “racismo epistémico”, que refiere a que la tradición de pensamiento moderna-occidental es la única considerada legítima, capaz de producir conocimiento y con acceso a la “universalidad”, la “racionalidad” y la “verdad”; de esta forma, el conocimiento “no occidental” aparece como inferior al conocimiento “occidental” (p. 343). Esta jerarquización se sustenta en una operación que “oculta el ‘locus de enunciación’ del hablante, es decir, quién habla y desde qué corpo-política del conocimiento y qué geopolítica del conocimiento” (pp. 343-344).

En este marco, los procesos de transformación curricular tendientes a habilitar una formación profesional intercultural encuentran serios obstáculos. Por una parte, para la validación de otros conocimientos, se produce una imposición de las formas de racionalidad epistémica occidental (Gasché, 2010), lo que descontextualiza y transforma el *mapuce*

kimvn (Rodríguez de Anca et al., 2017). Por otra parte, al no entrar en la discusión curricular la dimensión del racismo epistémico, ni tampoco el reconocimiento del lugar insoslayable que en cualquier discusión sobre interculturalidad en este territorio tiene el pueblo *mapuce* organizado, esa interculturalidad tiende a configurarse como un eje transversal que vacía su contenido.

Desde nuestra perspectiva, la dificultad que conlleva la noción de “transversalidad” es su carácter polisémico y abstracto, que deriva en una mera alusión políticamente correcta que no se traduce en una modificación de las prácticas. Al construirse bajo la lógica del respeto y la tolerancia, “la interculturalidad queda expresada como un problema en relación a ‘los otros diferentes’ y no en el cuestionamiento y transformación de las perspectivas hegemónicas acerca de la educación, ni del patrón colonial de saber poder” (Rodríguez de Anca et al., 2017). Así, al no existir una jerarquización de los conocimientos indígenas (en particular, del *mapuce kimvn*) como saberes válidos para el conjunto de la sociedad, sino como algo propio de los pueblos originarios, subsisten las lógicas del racismo epistémico.

En nuestra universidad, esto queda evidenciado en el hecho de que los procesos de discusión y los consensos logrados en la arena social no se traducen en la dinámica del espacio institucional. Así, por ejemplo, en las discusiones que se dieron recientemente, con motivo de la construcción curricular del plan de estudios del Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (PUEEP)¹¹ que hoy se encuentra vigente, no fue posible generar condiciones para la incorporación de una concepción crítica, decolonial y antirracista de la interculturalidad, razón por la cual esta queda –tal como sucedía con anterioridad a la transformación curricular– sujeta a la voluntad de los (pocos) equipos de cátedra que desarrollan su actividad académica posicionándose desde esta perspectiva, y no se asume como un compromiso institucional. Esta situación supone no solo el desconocimiento de los avances de investigación y extensión acumulados por el CEPINT en el marco de la institución, sino además la negación de que cualquier discusión intercultural involucra en este territorio al pueblo *mapuce* y su proceso de desterritorialización y genocidio. Por el contrario, en este proceso de la transformación curricular las discusiones tendieron a estancarse y reducirse a la noción de interculturalidad como eje transversal, y no fue posible llegar a hablar siquiera de otros conocimientos como los que aporta el *mapuce kimvn*.

¹¹ El plan de estudios del PUEEP fue aprobado en el año 2016, luego de casi cuatro años de proceso de discusión.

En el nivel terciario, el proceso de transformación de los planes de estudio de los institutos de formación docente de la provincia de Neuquén presentó características diferentes, pero su traducción en las prácticas no se distancia significativamente de lo señalado en relación con las transformaciones curriculares situadas en el ámbito universitario. En este caso, la entrada en vigencia de los nuevos diseños en el año 2009 fue precedida por un proceso de intensa discusión del que participaron representantes de las instituciones involucradas, junto con referentes del pueblo *mapuce* y otras organizaciones sociales. La presencia y participación *mapuce* dejó su impronta en el nuevo plan de estudios, que reconoce explícitamente a la perspectiva intercultural como una de las cuatro que atraviesan todo el diseño e incorpora un espacio curricular cuatrimestral en el cuarto año de estudios denominado “Derechos humanos: educación intercultural”. Esa denominación da cuenta de las disputas y tensiones que se produjeron a la hora de debatir los posicionamientos teóricos, políticos y epistemológicos desde los que se construiría la propuesta, y de cómo el “paraguas” de los derechos humanos resultó ser el modo en que fue posible habilitar la incorporación de cuestiones vinculadas a la interculturalidad y a la perspectiva decolonial. En su concreción, las definiciones acerca de qué se entiende por interculturalidad y qué se incluiría en términos de contenidos curriculares fueron agregadas al documento como un anexo no vinculante, lo que nuevamente dejó librado el abordaje a los posicionamientos individuales de cada cátedra o, en el mejor de los casos, a cada institución en particular.

En relación con lo anterior, es preciso problematizar las tensiones que conlleva establecer una relación lineal entre derechos humanos y diversidad cultural. En principio, el paradigma de derechos humanos que subyace a las lógicas que adquiere la política educativa en perspectiva intercultural se ajusta a una configuración marcada por referentes de la modernidad, basada en la promoción de derechos individuales, civiles y políticos, que se distancia de otros tipos de derechos, tales como los derechos colectivos, culturales y ambientales. Como señalan Valdez, Huenaiuen y Piciñam (en prensa), el carácter de esta configuración de los derechos humanos “imposibilita el reconocimiento de la diferencia cultural y fundamentalmente de la legitimidad y validez de otras lógicas de producción, transmisión, circulación del conocimiento como por ejemplo las que se expresan en el *kimeltugun zugu*”. Es decir, la fuerza disruptiva de las propuestas queda diluida por la matriz hegemónica de la concepción de derechos humanos imperante y es preciso resignificarla a la luz de las interpelaciones que introduce la diversidad cultural y la noción de educación intercultural crítica en perspectiva decolonial.

Un último señalamiento en relación con el racismo epistémico refiere a cómo se cristaliza y disfraza bajo argumentos de índole administrativa, que actúan como obstáculos a la hora de proponer transformaciones (Rodríguez de Anca, Valdez, Villarreal y Alves, 2018). La imposibilidad de introducir el *mapuzugun* como lengua optativa en distintas carreras o la de designar a *kimce* portadores de *mapuce kimvn* en cargos docentes o de gestión, en virtud de la normativa vigente, son algunas de estas dificultades.

Respecto de este último señalamiento, entendemos que existe un desfase entre los procesos de discusión y los consensos logrados en la arena social, y las dinámicas institucionales: la universidad no acompaña estos procesos, lo que se debe en parte a la imposibilidad de situar en términos territoriales su incidencia y su práctica. Al respecto nos interpelamos en dos direcciones: una, vinculada a las continuidades en el presente de modos de relación que se gestaron en tiempos de la conquista militar en estos territorios y la participación de las instituciones transmisoras de conocimiento en estos procesos. Otra, respecto de los posicionamientos que asumen las instituciones universitarias en contextos de explotación hidrocarburífera y minera, en territorios concebidos como “sacrificables”, donde las poblaciones indígenas —en nuestro caso comunidades *mapuce*— siguen sujetas a políticas de expropiación, despojo y control, focalizadas no solo en cuerpos y territorios, sino también en los conocimientos que poseen y en los cuales sustentan una forma de vida que contradice a la que sostiene al orden imperante.

Para seguir reflexionando y actuando

En este contexto, si bien existen acciones tendientes a la visibilización y transformación de las formas de racismo institucionalizado en la universidad, la existencia de políticas más sistemáticas y generales continúa siendo una deuda.

La falta de estadísticas completas y fiables que den cuenta de la presencia *mapuce* en la universidad, en particular, y la Educación Superior, en general, es un obstáculo para la elaboración de políticas de accesibilidad académica y de retención. En este sentido, entendemos que una propuesta que permita superar —o al menos reducir— la carencia de datos podría llevar adelante distintas líneas de acción para abordar y poner en tensión el racismo institucionalizado en su complejidad.

Por un lado, esto supondría desplegar estrategias para realizar un relevamiento de la presencia *mapuce* en la universidad y los institutos de formación docente de Neuquén, atendiendo no solo a la cantidad de estudiantes sino también a las trayectorias académicas, los índices de

permanencia y de egreso. Desde una perspectiva interseccional, otra información relevante a recabar tiene que ver con el género y el lugar de origen o residencia de estudiantes y docentes.

Por otro lado, llevar adelante un mapeo de los proyectos de extensión e investigación que se vienen realizando dentro del ámbito de la universidad y en los institutos de formación docente, teniendo en cuenta que en los últimos años se han incrementado los estudios que, desde diversas disciplinas y perspectivas y especialmente desde el campo de la historia, la política y la sociología, abordan los efectos de las políticas neoextractivistas en Norpatagonia, en términos de conflictos territoriales, así como también las vinculadas al turismo en territorios de las comunidades. Nos interesa sobre todo indagar desde qué lógicas teóricas, políticas y epistemológicas se plantean estas investigaciones y cuáles son los modos de participación de la población *mapuce* y las comunidades: si se les ubica en la posición de objetos de estudio, meros “informantes” o si, por el contrario, asumen modos de participación activa en la toma de decisiones y la producción y circulación de conocimientos y, en ese caso, cómo se tensiona el *mapuce kimvn* con las prácticas investigativas académicas.

En cuanto al ámbito de los estudios de posgrado, nos interrogamos acerca de qué efectos tiene el aumento de la oferta en términos de incorporación del *mapuce kimvn*. Sabemos de la iniciativa de la Especialización en Estudios Interculturales, de Géneros y Sexualidades que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, en la que desde una perspectiva decolonial se incorpora la interculturalidad como eje y se plantea un espacio de educación autónoma; sería importante indagar si existen otras propuestas que den lugar a otras epistemologías. Hilando un poco más fino, se podría pensar no solo en cómo se incorpora la perspectiva intercultural o lo *mapuce*, sino en cómo se va articulando con otras dimensiones en una mirada interseccional que tenga en cuenta lo étnico, lo racial, la clase, el género y las sexualidades.

Finalmente, otra línea de acción tendría como propósito relevar la conformación de agrupaciones de estudiantes, docentes, graduadas y graduados *mapuce* que se constituyen en función de distintas propuestas, como la de incorporación del *mapuzungun* como idioma en la UNCo y materia obligatoria en las carreras de grado.

Entendemos que los datos pueden aportar no solamente para implementar políticas de acción afirmativa (ya sea en forma de becas de ayuda económica, para estudios de posgrado, etc.), sino también para pensar transformaciones político pedagógicas y curriculares que habiliten condiciones que promuevan la permanencia y el egreso del nivel superior de personas pertenecientes a Pueblos Originarios y Afrodescendientes.

Referencias

- APPLE, M., "Educación, identidad y papas fritas baratas", en P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- CAÑUMIL, T. F., M. S. Berretta y A. D. Cañumil, *Tvkuypayĩ taiñ kvpal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela, Xalkan Ediciones, 2013.
- EQUIPO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL, *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*, Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010.
- ESSED, P., *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*, Newbury Park, Sage Publications, 1991.
- GASCHÉ, J., "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?", en C. Pérez y J. Echverri (eds.), *Memorias I° Encuentro Amazónico de experiencias de diálogo de saberes*, Leticia, Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- GROSFUGUIEL, R., "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales", en *Tabula Rasa* 14, 2011, pp. 341-355, disponible en <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguiel.pdf>
- PEREYRA, P. y A. Rodríguez de Anca, "El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección", en Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (ed.), *Colección Pueblos indígenas en la Argentina* (13), 2015, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005247.pdf>
- RODRÍGUEZ DE ANCA, A., M. C. Valdez, J. Villarreal y A. Alves, "La experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural. Obstáculos, desafíos y propuestas a casi 20 años de trayectoria", en D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Eduntref, 2018, pp. 77-92.
- ..., "El mapuce kimvn en la construcción de autonomía e interculturalidad", en *Boletín de Antropología y Educación*, 8 (11), 2017, pp. 47-52, disponible en <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/boletin/boletin-ae-n11>
- SVAMPA, M. y E. Viale, "Hacia una conceptualización general. Del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities", en M. Svampa y E. Viale (eds.), *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*, Buenos Aires, Editorial Katz, 2014, pp. 15-43.
- VALDEZ, M. C., "Cuerpoterritorio: territorios de conocimiento. Memoria y movilidad en el agenciamiento de *pu zomo mapuce* en el sur del actual territorio argentino", en *Mujeres indígenas y participación política en América Latina*, Serie Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia (en prensa).
- VALDEZ, M. C., A. P. Huenaiuen y P. Piciñam, "Reflexiones territorializadas de *zomo mapuce kimeltucefe*", en P. Meuli, C. Lermenda y R. Samar, *Cuadernos de aportes para pensar/seguir pensando una sociedad en tiempos de restauración neoliberal. Miradas desde los DDHH*, Neuquén, Secretaría de DD.HH., Aten (en prensa).

“Sujetos inesperados” en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social: hacia la inclusión de poblaciones indígenas en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)¹

Paula Andrea Meschini y Ornella Pollini

Este trabajo se propone registrar las ausencias y discontinuidades que presenta la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en el diseño e implementación de políticas institucionales académicas interculturales que promuevan la inclusión y el efectivo cumplimiento de formas concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural (Mato, 2019, p. 20), que garanticen el derecho al acceso a la Educación Superior universitaria de las poblaciones indígenas. Metodológicamente, el presente trabajo se apoya en los informes realizados en el marco de la Beca de Investigación Estudiante Avanzada² perteneciente a la UNMdP, en la cual ambas autoras nos encontramos involucradas, articulándose con la producción de información construida a partir de la utilización de técnicas de recolección de información directa e indirecta propias de la investigación cualitativa.

Sobre el contexto de la experiencia

La UNMdP forma parte del sistema de universidades nacionales, públicas, gratuitas y laicas de la República Argentina, con sede en la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredón, y otra sede en el Partido de Balcarce, donde está radicada la Facultad de Ciencias Agrarias. Está formada por nueve unidades académicas: Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ciencias Agrarias; Ciencias Económicas y Sociales; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias de la Salud y Trabajo Social;

¹ El presente trabajo se encuentra redactado en lenguaje género-inclusivo de acuerdo con lo dispuesto por el Consejo Superior de la UNMdP cuando aprobó el 26 de septiembre del 2019 el Proyecto de Lenguaje de Género que fue presentado por el Programa Integral de Políticas de Género dependiente de la Secretaría de Bienestar de dicha institución.

² La Beca de Estudiante Avanzada de la UNMdP fue otorgada a la estudiante Ornella Pollini por el año académico 2019 bajo la dirección de la licenciada en Trabajo Social y decana de la FCSyTS, Paula Meschini y la codirección de la doctora en Bioética y Antropología, María Marta Mainetti. En la convocatoria para el año académico 2020 se obtuvo la renovación de dicha beca, bajo la dirección de la licenciada en Trabajo Social y decana de la FCSyTS Paula Meschini y la codirección de la doctora en Ciencias de la Educación y especialista en la pedagogía de Paulo Freire, Inés Fernández Mouján.

Derecho; Humanidades; Ingeniería; Psicología y la Escuela Superior de Medicina, además del Colegio preuniversitario Arturo Illia.

La fundación de la UNMdP se realiza el 30 de septiembre de 1975 sobre la base de la Universidad Provincial que llevó su nombre y la incorporación de carreras provenientes de la Universidad Católica “Stella Maris” (Ley N° 21.139), en el marco del Plan Taquini. Se intentó dar respuesta a las demandas de la comunidad que residía de forma permanente en la ciudad y que no quería que sus hijos fueran a estudiar a otras universidades (como la UBA y la UNLP), ya que desde fines de la década de 1950, la ciudad de Mar del Plata se encontraba en uno de sus períodos de expansión económica (hacia actividades productivas como el turismo, la industria de la construcción, la actividad pesquera, la industria textil) y urbanística más importante, que requirió la incorporación de una importante cantidad de mano de obra, favoreciendo, desde entonces, el asentamiento en la ciudad tanto de migrantes internos como externos.

En la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS) se dictan actualmente las carreras de licenciatura en Enfermería, en Trabajo Social y en Terapia Ocupacional. Las dos primeras cuentan con una importante cantidad de estudiantes migrantes externos, en especial del sur de la República Plurinacional de Bolivia y del sur de la República de Chile, conforme a la información brindada por referentes clave de la institución, ya que no se cuenta con datos estadísticos desagregados al respecto. Cabe señalar que esta ausencia de registro acerca de la presencia de poblaciones indígenas en nuestra universidad está vinculada a que la implementación de la ficha de inscripción, que provee el sistema de inscripción virtual “SIU Guaraní”, se centra fundamentalmente en el registro del perfil socio-ocupacional y sanitario de cada estudiante y su grupo familiar, no relevando información al respecto. Sin embargo, fuentes de información primaria, a las que se accedió a través de entrevistas abiertas, afirmaron que se puede inferir, a partir del lugar de procedencia de muchos de los estudiantes, que forman parte de naciones indígenas que, en ocasiones, también provienen de los países mencionados. Este supuesto, el lugar de origen migratorio de los estudiantes, relacionado con el lugar de residencia de las familias de origen y su pertenencia, está vinculado a diferentes naciones indígenas nativas de nuestro país, a hijes de agricultores familiares y fabricantes/vendedores de ladrillos, migrantes provenientes de las provincias de Santiago del Estero, Corrientes, Entre Ríos, entre otras, que actualmente residen en el cordón periurbano del Partido de General Pueyrredón. A su vez, en términos de la composición de la población estudiantil de la Facultad en cuestión, cabe señalar

que en los últimos años (2016-2020) se ha incrementado la población afrodescendiente, en ocasiones proveniente de otras regiones de nuestro país y de nuestra ciudad, como así también de otros países como Brasil y Colombia. Sin embargo, aún no se dispone de información institucional acerca de sus particularidades relativas a datos cuantitativos como cualitativos.

Discontinuidades

La categoría de discontinuidad, entendida etimológicamente como falta de continuidad, se utiliza en este texto de manera provocativa para visibilizar que, a pesar de los esfuerzos normativos y de algunas acciones de extensión universitaria desarrolladas específicamente, no se ha podido constituir una política institucional académica pluricultural. A continuación presentamos brevemente, en orden cronológico, las acciones de extensión que se realizaron y que pueden constituirse en los principales antecedentes al momento de definir una política institucional en este sentido.

Durante la década de 1990, la terapeuta ocupacional Paula Manteiro, docente-extensionista de la Facultad, quien en aquel momento se desempeñaba en el cargo de secretaria de Extensión de la FCSyTS, organizó desde la Secretaría de Extensión diferentes acciones de vinculación con las comunidades mapuche localizadas en la provincia de Neuquén. Cabe señalar que no consta registro sistematizado de esta experiencia, de modo que no fue posible dar cuenta de las finalidades ni modalidades de dichas acciones. Esta experiencia representa una de las primeras e incipientes acciones realizadas en la historia de la unidad académica identificadas con participación de pueblos indígenas que habitan y conforman nuestro país.

Por iniciativa de la docente investigadora licenciada Laura Celaya, durante el período 2009-2011, se desarrollaron desde el Departamento Pedagógico de Enfermería perteneciente a nuestra unidad académica los proyectos de extensión que a continuación se detallan (Tabla 1). Cabe señalar que estos fueron aprobados por el Honorable Consejo Académico y que varios de ellos fueron financiados con el presupuesto disponible desde la Secretaría de Extensión de la Universidad.

Durante el período 2015-2017, la graduada en Letras Joana Carro se vinculó por iniciativa propia con diferentes grupos mapuche, quienes difundían su lengua en diferentes partes del país; a partir de ello, organizó un intercambio de experiencias con el apoyo de la Biblioteca Central de la UNMDP, dependiente de la Secretaría Académica. La actividad se basó en una serie de charlas abiertas con el objetivo de

colectivizar los conocimientos de las comunidades mapuche invitadas, su lengua y cultura en general, destinada a toda la comunidad universitaria y todes les interesades en el tema.

Tabla 1
Proyectos de extensión universitaria vinculados a la interculturalidad de la FCSyTS

Títulos de los Proyectos	Directora	Ordenanza de Consejo Académico
“Hábitat saludable culturalmente aceptable. Un enfoque etnocultural de salud integral”	Lic. Laura Celaya	O.C.A 19/10 (conv. 2010) aprobado
“Cooperativa de artesanías wichi - pichanal. Una expresión ancestral de supervivencia cultural y medio de vida”	Lic. Laura Celaya	O.C.A 21/10 (conv. 2011) aprobado
“Los diálogos interculturales y la promoción del buen vivir en contextos adversos”	Lic. Laura Celaya	O.C.A 236/11
“Grupo de estudio y comunicación sobre las medicinas tradicionales y no tradicionales de los pueblos (proyecto de capacitación)”	Lic. Laura Celaya	O.C.A 72/10
“Intercambio sociocultural con comunidades de los pueblos originarios”	Lic. Laura Celaya	O.C.A 72/10
“Estrategias de sustentabilidad para la promoción y el sostenimiento de la Salud Colectiva. Formación de agentes sanitarios bilingües”	Lic. Laura Celaya	No consta el acto administrativo

Fuente: Secretaría de Extensión de la FCSyTS, UNMdP.

Por otra parte, cabe recuperar la iniciativa de la actual gestión de la Facultad, la cual creó en el mes de mayo del 2018, dentro del ámbito de la Secretaría Académica, la Subsecretaría del Buen Vivir. Se decide como política institucional en el marco del contexto socioeconómico actual, en donde se ha producido un incremento de la fragmentación y pérdida del lazo social y se ha profundizado el deterioro del sentido de ser y estar en comunidad. A partir de la motivación, los aprendizajes y las sugerencias retomadas del 6° Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, desarrollado en noviembre del 2019, dicha Secretaría tiene actualmente como objetivo fundamental generar las condiciones de posibilidad a través de propuestas, acciones, jornadas, proyectos,

convenios y articulaciones para favorecer el bienestar integral de la población de estudiantes, en particular les atravesades por cuestiones identitarias indígenas o afrodescendientes, y de sus lazos sociales con la comunidad educativa en general.

Durante el año 2019, Joana Carro se conectó con la gestión actual de la Facultad y desarrollaron de manera conjunta una serie de actividades académicas en el marco del Grupo de Investigación Problemáticas Socio Culturales y la Cátedra de Metodología de Trabajo Social Comunidad de la Licenciatura en Trabajo Social. La actividad de intercambio, promoción y difusión de la lengua mapuche posibilitó que varies de nuestres estudiantes se reconocieran a sí mismos como integrantes de la nación mapuche y dialogaran con los *lonkos* presentes en su lengua, de manera pública, en el aula.

Ausencias

Una de las políticas institucionales que cabe recuperar a los fines de esta presentación es el "Programa de acceso y permanencia a la vida universitaria en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social", presentado por la Secretaría Académica de dicha facultad para el período 2018-2021 (O.C.A 743/18). Este programa se inscribe, en líneas generales, en el marco de los principios de inclusión y equidad para la Educación Superior, en adecuación a la Ley de Educación Nacional N° 26.026 que —entre otras cuestiones— establece la secundaria obligatoria y la vigencia del Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (RAU 001/13), que instauro el ingreso irrestricto. En esta línea, cabe señalar que el estatuto de la UNMDP instituye el compromiso de "establecer políticas propias y de articulación con la enseñanza media para el desarrollo de habilidades que permitan el ingreso y permanencia en la Institución, garantizando la igualdad de oportunidades" (RAU 001/13, Art. N° 7). De ello resulta que el ingreso a la universidad y a la facultad no sea entendido como un mero *pasaje* de un sistema de educación secundaria o terciaria a un sistema de educación cuaternario, tampoco como mera instancia burocrática que implica acciones administrativas que promueven o no la admisión de estudiantes desde cuestiones únicamente formales (cantidad de asignaturas que se adeudan del secundario, documentación, examen médico, etc.), que puedan ser instrumentadas desde la institución de manera excluyente pese a lo necesarias que resulten. El ingreso a la FCSyTS, entonces, es entendido como un *hecho político* que facilita la inclusión social y reduce la violencia simbólica que somete a las juventudes por diferencias

de clase, raza, sexo y/o edad, garantizando la igualdad de oportunidades (RAU 001/13).

Asimismo, el estatuto universitario vigente establece, dentro de las funciones de la universidad, “promover y desarrollar la cultura autóctona popular, nacional y universal” (Art. 4 Inc. h; RAU 001/13), como así también “promover y fomentar la integración regional y latinoamericana” (Art. 4 Inc. k; RAU 001/13), cuestiones estas que podrían ser pensadas en clave de fomentar una interculturalidad al interior de la formación académica en la UNMDP. Sin embargo, la interculturalidad como principio rector de la educación no se hace explícita en el Estatuto Universitario ni en el Programa de acceso y permanencia a la vida universitaria perteneciente a la FCSyTS. Esta falta de explicitación puede pensarse en clave de la “sociología de las ausencias”, según lo que plantea De Sousa Santos (2006, p. 23), quien propone de manera general en su capítulo primero (“La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”) que las ausencias no pueden ser pensadas como algo que falta de manera aleatoria o casual, sino como una “producción” de ausencias, es decir, como una falta que por diferentes cuestiones es productiva, además de producida, en su ausencia. Dicha particularidad nos ubica en un lugar incipientemente relativo a la necesidad de “transformar las universidades convencionales de modo que respondan apropiadamente a las demandas y propuestas de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, como también a las normativas internacionales y nacionales vigentes” (Mato, 2019, p. 20-21).

De este modo, la normativa universitaria no responde de modo alguno a las demandas de los Pueblos Indígenas y/o Afrodescendientes relativas al acceso y la verdadera inclusión en la Educación Superior, al igual que ocurre con el programa de la FCSyTS. Aunque dicho programa menciona poblaciones que constituyen minorías, como los estudiantes que cuenten con alguna discapacidad o les del colectivo LGTBQ,³ como sujetos ante los cuales deben reforzarse los mecanismos de acompañamiento que garanticen efectivamente la inclusión a la formación académica, no menciona ni contempla en él a las poblaciones indígenas y/o afrodescendientes, como otros de los actores que deberían ser foco de la política institucional inclusiva. En esta línea, el programa parte de contemplar las complejidades que se entretajan en la vida de los aspirantes, ingresantes y estudiantes al incorporarse a procesos de formación profesional, comprendiendo la inclusión como un problema de carácter político institucional en el que la

³ La sigla representa al colectivo de personas que se autoidentifican Lesbianas, Gais, Transgénero, Bisexuales y Queer.

participación de todos los actores es fundamental y no como un aspecto resuelto por la gratuidad universitaria.

A partir del contacto con diferentes referentes institucionales con larga trayectoria en docencia, extensión, investigación y gestión universitaria pudimos, a los fines de esta presentación, recuperar la narración de diferentes experiencias vinculadas a poblaciones indígenas en nuestra facultad. Esta acción se vio complementada a partir del análisis documental de distintas ordenanzas, reglamentaciones, documentos y la tesis doctoral de Gloria Mancinelli (2019), quien ha investigado una de estas experiencias radicada en dicha unidad académica. Este análisis permitió reconstruir preliminarmente, de manera cualitativa, acciones institucionales implementadas con participación de poblaciones indígenas, que en el registro institucional de la facultad puede leerse como ausencia en el sentido anteriormente expresado.

En esta línea, cabe recuperar una experiencia desarrollada en 2014, en el marco del proyecto de extensión perteneciente a la carrera de Enfermería denominado “Estrategias de sustentabilidad para la promoción y el sostenimiento de la Salud Colectiva. Formación de agentes sanitarios bilingües”, ya que resulta significativa –en nuestra institución– su insistente invisibilización y ausencia. Sin embargo, en otras instituciones y regiones de nuestro país, dicha experiencia fue retomada, como es el caso de la doctora Mancinelli (2019), quien la recuperó para la elaboración de su trabajo de tesis doctoral en Antropología (UBA) denominada “Territorialidad y Educación Superior en las Comunidades Wichí del Noreste Salteño”. En ella se plasman las diferentes variantes que va asumiendo el programa de extensión desarrollado con las comunidades de Embarcación, en la provincia de Salta. La tesis da cuenta de que, en un primer momento, el proyecto se abocó a analizar diferentes muestras de agua presentes en dicha localidad a los fines de tomar contacto con la población residente. En un segundo momento, a partir de la experiencia previa, se conformó, por demanda de dicha población, un curso de formación de agentes sanitarios que funcionó por el período 2014-2015.

De este modo, lo que comenzó siendo un proyecto de extensión con participación de población indígena (en este caso, las comunidades wichí de Embarcación) se transformó en un programa de formación técnica conducente a certificados (Mato, 2019, p. 24), con participación de diversas comunidades. Este certificado permitía a los estudiantes postularse para ocupar cargos en salas comunitarias y espacios hospitalarios, y asumir la atención de la salud a nivel primario, incluso en sus propias comunidades, ante las problemáticas que surgen allí (Mancinelli, 2019, p. 164).

La necesidad de las comunidades wichí de contar con referentes capacitados en la atención primaria de la salud que ponderaran “el respeto y reconocimiento a su condición lingüística, social y cultural” (Mancinelli, 2019, p. 167) fue uno de los detonantes que posibilitó la realización del programa, por constituirse en una demanda propia de estas comunidades. El equipo extensionista pudo dilucidar estas necesidades y dar respuesta a ellas, aunque la posibilidades reales de acceso y permanencia en el curso se vieron afectas por la diversidad de comunidades que participaron, debido a las diferencias territoriales, los servicios de transporte y demás cuestiones. Además, el equipo extensionista debió sortear, para efectivizar la realización del curso, la dificultad de la lengua. Para ello, contaron con la colaboración de una docente intercultural bilingüe referente indígena de la comunidad de Tierra Fiscal, que tradujo el material bibliográfico del curso y asumió la colaboración en el dictado de este (Mancinelli, 2019, p. 165).

Un aspecto fundamental a recuperar, relativo a la importancia del proyecto para estas comunidades, se encuentra ilustrado en el relato de uno de los referentes wichí que participó del curso, recuperado por Mancinelli (2019) en su tesis: “Cuando vamos al hospital o la salita nos sentimos mal, no nos gusta el trato, siempre dicen que no nos entienden... por eso el curso es bueno, nos va a ayudar a atendernos nosotros... me gustaría si pudiera seguir la universidad, ser médica de mujeres, para poder cuidarnos, eso es lo que más estamos necesitando” (p. 167).

Luego, a partir de tal experiencia, el equipo extensionista consideró idóneo estimular y apoyar la continuidad formativa, en este caso hacia la Educación Superior en la UNMdP, donde en realidad estaba radicado el proyecto de extensión que dio origen a toda la experiencia con la comunidad wichí. A partir de la realización de una serie de entrevistas a diferentes docentes que conformaron, de una u otra manera, la red de colaboradores sobre la cual se organizó el traslado de los estudiantes wichí a la ciudad de Mar del Plata, fue que se tomó conocimiento sobre las particularidades concretas, de manera cercana, de la experiencia que pretendemos analizar. El objetivo que persiguió la nueva variante que asumió el proyecto fue propiciar el acceso a los estudios universitarios en nuestra facultad, específicamente, en las carreras de licenciatura en Enfermería y en Trabajo Social. Cabe señalar que el hecho de que existiera un vínculo previo (creado a partir de la realización de actividades de extensión universitaria) y las ventajas de que la facultad no contara con examen de ingreso y de que, a partir del tercer año aprobado de la licenciatura en Enfermería, se pudiera acceder al título de Enfermero/a universitario/a, constituían en ese

momento, frente a otras propuestas académicas de otras universidades nacionales, una oportunidad interesante para facilitar el acceso de siete estudiantes wichís, a quienes el equipo extensionista motivó y apoyó para trasladarse a la universidad y, por lo tanto, a la ciudad de Mar del Plata, para continuar sus estudios. La lógica en la cual se basó el traslado fue conformar redes de colaboración y ayuda hacia les jóvenes y adultes una vez que ya se encontraban en la ciudad que les recibiría. Según lo que refieren les entrevistades, ninguna de les estudiantes wichí pudo acceder al título de enfermero universitario y todes volvieron a sus territorios de pertenencia, con excepción de una de ellas. Gran parte de los obstáculos que operaron en esta situación, si bien fueron de índole económica, mayoritariamente lo fueron de índole simbólica, lingüística y cultural.

Cabe reconocer, entonces, que la experiencia en cuestión se sustenta sobre la base de redes de colaboración vinculadas a la identidad étnica de esta población, mediante las cuales se propuso obtener recursos y condiciones mínimas para atender el contexto migratorio de les estudiantes. Les actores que participaron de esas redes fueron docentes, dueños de *hostels* y otras empresas como la de transporte urbano, estudiantes y demás ciudadanos de Mar del Plata. Aunque en cierto modo se garantizó la permanencia de les estudiantes en la ciudad y en los ámbitos de formación durante el primer año, gracias a que la condición étnica motivó estas redes de solidaridad, la experiencia no pudo constituirse en lo que Daniel Mato (2019) denomina "Programas de *inclusión de individuos* indígenas y afrodescendientes como estudiantes en Instituciones de Educación Superior *convencionales*" (p. 23). Esto se debe a que "la UNMdP no avanzó en la conformación de un programa de base étnica" (Mancinelli, 2019, p. 175) a pesar de que el equipo extensionista haya desarrollado todo un trabajo de acompañamiento y de gestión de recursos, así como de reclamo hacia la universidad para la configuración de un "espacio institucional que atienda las demandas particulares que plantea la variable étnica" (Ibíd.).

Esta experiencia es reconocida públicamente en el artículo de Álvaro Guaymás (2016) "Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina", donde el autor realiza un relevamiento exploratorio de acciones relativas a poblaciones indígenas en la Educación Superior en Argentina. Allí, reconoce dos experiencias de este tenor que "no están conformadas en formato de proyectos o programas" institucionales. Uno de los casos es el que analizamos en este trabajo. El autor explicita que "a partir de un trabajo de extensión realizado por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la

Salud realizan el apoyo en el ingreso y la permanencia de jóvenes wichi” (Guaymás, 2016, p. 14). Por último, resulta importante reconocer que las redes de colaboradores y de ayuda que se conformaron fueron necesarias pero no suficientes para garantizar la verdadera inclusión de la población indígena a la oferta de Educación Superior de la UNMDP, por tratarse de mecanismos provisorios incapaces de volverse “duraderos”. En este sentido, cabe recuperar el relato de una de las integrantes de la red de colaboradoras, quien reconoce que “una política universitaria que trate de incluir debe tener en cuenta un acompañamiento muy integral, a la hora de tener estudiantes de comunidades indígenas, porque requieren mucho tiempo de adaptación”. Dice esto en relación con la cuestión lingüística, vincular (en lo relativo a la lejanía con sus familias y comunidades), y en la dificultad de adecuación a las normas, reglamentaciones, horarios y tiempos universitarios, que marcaron mayores diferencias con sus formas habituales de vivir y habitar los espacios sociales de sus vidas cotidianas. Otra de las entrevistadas también pudo reconocer que la universidad no brindó el acompañamiento necesario para garantizar el acceso y la permanencia de esta población en la formación, y que en cierto modo, una vez garantizadas las condiciones mínimas de vida en la ciudad, “se les soltó la mano” y se “les dejó que se arreglaran solos”. Aunque estas cuestiones se desprenden del hecho de que la experiencia no haya podido lograr la continuidad educativa más allá del primer año de les estudiantes wichi, por no avanzar en la constitución de un verdadero programa de inclusión garantizado por la universidad, resulta fundamental el relato de aquellas personas que participaron activa y cercanamente en el acompañamiento y sostenimiento de esta experiencia.

Sin embargo, cabe reconocer que la experiencia perseguía el fin de garantizar la inclusión a través del acceso a la Educación Superior, en tanto derecho social, utilizando una de las herramientas principales que posee el Estado y la sociedad para generar inclusión, como es la Universidad.

Entre discontinuidades y ausencias: la emergencia de “sujetos inesperados”

Se entiende por “sujetos inesperados”, en el sentido que lo plantea Alfredo Carballada (2017), a aquellos sujetos que, por sus condiciones de clase, sexo, etnia, raza, etc., no fueron previstos por las instituciones modernas creadas en el marco de la constitución del Estado-Nación argentino. Esta noción de “sujetos inesperados” hace referencia a la problemática que poseen las minorías, y en especial los sectores

populares, para acceder y gestionar sus demandas y derechos en las instituciones que están aún inscriptas en la Colonialidad-Modernidad⁴ (Quijano, 2001) de nuestro país, como escuelas, hospitales, universidades, entre otras. Generalmente, estos grupos y/o colectivos no tienen respuestas, debido a que los mecanismos mediante los cuales fueron pensadas en su fundación —las instituciones— distan sustancialmente de las necesidades actuales y, por lo tanto, el problema se centra en las resistencias que se entretienen para su actualización o redefinición. Desde esta posición, los reclamos que realizan tales sujetos no previstos, no esperados por las instituciones coloniales-modernas, son leídos desde la institución como falencias individuales propias de poblaciones que no pudieron entender ni sumarse al proyecto “moderno” argentino, que encuentra en Sarmiento uno de sus máximos representantes. En palabras del autor, la categoría que retomamos, de “sujetos inesperados”, da cuenta de una diferencia existente:

Entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno. Esa ajenidad se transforma en una forma de temor que paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como incapacidad. Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar (Carballeda, 2017, p. 50) [énfasis nuestro].

El proyecto colonial-moderno instituido vuelve “inesperados” a los sujetos que arriban a las instituciones en la medida en que espera al “sujeto ideal” para el cual fue pensada originalmente en su surgimiento (al hombre, blanco, heterosexual, burgués, etc.). Tales “sujetos inesperados” para las instituciones son constituidos e instituidos como un “otro” amenazante del orden existente.

Como hemos podido desarrollar hasta acá, si bien los jóvenes wichi que arribaron a la UNMdP fueron debidamente motivados y acompañados al momento de transitar su camino por la formación académica profesional en nuestra ciudad, muy alejados de sus territorios de pertenencia, institucionalmente no fueron acompañados con políticas

⁴ Esta noción alude de manera general a la noción de “colonialidad del poder” que introduce Anibal Quijano (2001), la cual es pensada como “patrón de poder mundial” (p. 201) que se instala con la Modernidad. El autor plantea que no es posible pensar la Modernidad por fuera de la Colonialidad, ni viceversa; por ello hablamos de Colonialidad-Modernidad; Moderno-Colonial o Colonial-Moderno indistintamente.

o programas que contemplaran la dimensión de aquella migración, o bien, un acompañamiento de tipo integral que contemplara las diferencias y, por ello, dificultades lingüísticas, culturales y sociales en general. El análisis de la experiencia desarrollada por los proyectos de extensión de la carrera de Enfermería nos interpela a fomentar nuevas formas de pensar y hacer nuestras unidades académicas en torno a incluir a las personas pertenecientes a comunidades-naciones indígenas y, por ello, a repensarnos como espacios de formación que no pueden seguir obviando los problemas que se deducen de la vulneración de este derecho político y social, como lo es el derecho a la Educación Superior del colectivo indígena. En esta medida es que consideramos ampliar los programas existentes para considerar este tema de principal importancia en un contexto en el que los pueblos indígenas y originarios de nuestra nación avanzan hacia el reconocimiento de sus derechos a través de años de lucha. Consideramos de vital importancia la actuación de la actual gestión de la FCSyTS al crear la Subsecretaría del Buen Vivir, dependiente de la Secretaría Académica. Dicha Subsecretaría constituye un punto de inflexión que posibilita el desarrollo de los principios ideológicos que se requieren para avanzar en la definición e implementación de políticas institucionales académicas interculturales, para el reconocimiento a los colectivos indígenas y afrodescendientes. Los espacios de intercambio académico, como el desarrollado por el 6° Coloquio Internacional de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, en 2019, resultan de vital importancia para tomar dimensión del problema que aqueja a nuestra región latinoamericana, así como para tomar conocimiento de experiencias concretas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural entre instituciones de Educación Superior y pueblos-naciones indígenas, que pueden servir para pensar y diseñar programas y proyectos institucionales en esa misma lógica.

A nuestro entender, a pesar de las discontinuidades y ausencias que registramos en esta presentación, consideramos que el verdadero desafío de aquellos que ocupamos un lugar dentro de la comunidad universitaria sigue siendo transformar la realidad, encontrar nuevas formas de ser y actuar en el ámbito académico, que a partir del diseño de programas y propuestas institucionales contribuyan efectivamente a la construcción —por lo menos en lo que está a nuestro alcance— de una comunidad universitaria más justa y equitativa. Debe ser la propia institución académica, en su interior, la que revea las situaciones que trascienden las condiciones de formación con las que llegan los ingresantes, para repensar las condiciones de ingreso, permanencia y de logística institucional, que favorezcan el avance regular

de los estudiantes en general, pero en especial de aquellos que reclaman y necesitan más apoyo porque forman parte de colectivos que históricamente estuvieron y/o permanecen sometidos y en desigualdad de condiciones, como lo fueron y son las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Referencias

- CARBALLEDA, A., “La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones”, en *Voces en el Fénix*, 2017, disponible en <https://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupción-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones>
- DE SOUSA SANTOS, B., *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA por Resolución de la Asamblea Universitaria 001/2013 con Rectificación del Consejo Superior Universitario N° 2667/2017.
- GUAYMÁS, A., “Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina”, en M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo y M. C. Ospina (eds.), *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces*, Quito, Ecuador, Ed. Universidad Politécnica Salesiana, 2016, pp. 215-244.
- LEY NACIONAL 21.139, Educación Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1975.
- MANCINELLI, G., *Territorialidad y Educación Superior en las comunidades Wichí del noreste salteño*, tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Área Antropología, 2019.
- MATO, D., “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del diálogo de saberes a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural”, en D. Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña, Eduntref, 2019, pp. 19-45.
- PROGRAMA DE ACCESO Y PERMANENCIA A LA VIDA UNIVERSITARIA en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Período 2018-2021, Ordenanza de Consejo Académico N° 743/2018, UNMdP.
- QUIJANO, A., “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 201-246.

Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional del Nordeste, como aportes para desarticular la discriminación racial

Teresa Artieda, Laura Rosso y Adriana Luján

El sistema educativo argentino, de cuño racista, tuvo en sus orígenes la tarea de civilizar actuando posterior, o paralelamente, a las campañas militares estatales de extinción y/o sometimiento de los pueblos indígenas (PI). Las consecuencias de esas políticas llegan hasta hoy, expresándose en la baja matrícula indígena. La Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), ubicada en Chaco y Corrientes, lleva a cabo un programa que busca revertir esta situación apoyando su inclusión en carreras de grado y desarrollando propuestas de colaboración intercultural. Se implementan ayudas materiales y apoyo pedagógico a estudiantes indígenas. Desde 2018 se desarrolla la Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad, trayecto formativo pensado conjuntamente entre miembros de la universidad e indígenas qom, wichí y moqoit.

Indígenas y no indígenas componen los equipos docentes y el grupo de estudiantes. El enfoque, los contenidos y la dinámica generada entre ambos conjuntos constituyen aportes para el debilitamiento del racismo en diversos ámbitos. El espacio generado entre las y los participantes de procedencia étnica, formación e inserción laboral heterogéneas, habilita el conocimiento, el protagonismo indígena y la escucha.

En este capítulo se presenta un análisis de los procesos de exclusión e inclusión de indígenas en el sistema educativo chaqueño y en la UNNE; una descripción de la propuesta y el desarrollo de la diplomatura. Finalmente, se presentan reflexiones acerca de las posibilidades y los desafíos en la búsqueda de la desarticulación del racismo en las universidades.

Exclusión e inclusión de indígenas en el sistema educativo chaqueño y en la UNNE

En Chaco, los porcentajes de culminación del nivel secundario en esta población son del 3,3% (grupo de 15 a 19 años) y 6% (grupo de 20 años y más), manteniendo una diferencia de 8 puntos con la población total provincial de este último grupo etario. Respecto del nivel

superior, solo el 2,5% (grupo de 20 años y más) lo ha completado (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010). La tasa de analfabetismo de este grupo era del 14,3% (casi el triple del porcentaje de la población total en la provincia, que es de 5,5%). A la vez, la tasa de ocupación indígena alcanzaba un 46,2% total, mientras que en la población general de la provincia era de 57,5 por ciento. Los guarismos presentados ponen de manifiesto el mayor grado de exclusión que sufren los PI respecto del total de la población provincial. Esta realidad convive con las formas más extremas de la discriminación, como los femicidios perpetrados contra mujeres jóvenes en cuya espectacularidad se exhibe un acendrado racismo, actos en ocasiones ligados con las luchas por la recuperación de territorios.¹

Las políticas de inclusión que tuvieron lugar entre 2003 y 2015, previas a las políticas neoliberales de 2015-2019, junto con la obligatoriedad de la escuela secundaria, habrían incidido en una mejora de los índices que hemos presentado. Del mismo modo, consideramos la influencia de las políticas indigenistas, en particular en jurisdicciones como el Chaco. La educación bilingüe intercultural es una de las expresiones de dichas políticas y la provincia tiene una importante trayectoria en esta modalidad, que tuvo un inicio formal en 1987, hace poco más de treinta años. De manera que entre 2008 y 2014, en la provincia se produjo un aumento en la matrícula indígena del nivel secundario y de los institutos de educación superior. En el año 2008, 115 alumnos indígenas asistían a estos institutos, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2008). En 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.

En la UNNE, única institución universitaria de la que disponemos de datos, desde 2011 se implementa el Programa Pueblos Indígenas (PPI) por el cual jóvenes indígenas ingresan a las distintas carreras. Cuando el PPI se inició, la matrícula indígena era de 14

¹ “Hace cinco meses Facundo Narciso pegaba a María y se sacaba fotos golpeándola. La denuncia de nada sirvió. María contaba que le discriminaban, le decían ‘india sucia pariente de usurpador, un día de estos te voy a matar’. Así sucedió. María tenía 16 años, era hermana de Ariel Sánchez, uno de los referentes principales del Consejo de Recuperación Territorial. ¿Qué ocurrirá ahora? Lo de siempre. Una justicia que algo hará y mucho dejará por hacer y una sociedad que, con suerte, apenas dibujará una carita de dolor y llanto en su pantalla. ¿Se paralizarán las calles? No. ¿Será noticia de primera plana? No. ¿Se la llorará, se la pensará, se sentirá dolor? No. No porque es aborigen y wichí, porque cuando oscura es tu piel, oscura parece ser tu muerte, tu dolor, tu historia. Pues aquí estamos, una vez más en presencia de oscuro dolor. Desde el Impenetrable Chaqueño”. Consejo de Recuperación Territorial. Tomado del muro de Facebook, 20/8/2019.

estudiantes; en 2018 aumentó a 48 entre qom, moqoit y wichí del Chaco. Esto muestra un crecimiento de más del triple en los 7 años de implementación, logrando hasta el momento tres promociones de carreras de grado.

Sin embargo, no parece acertado atribuir exclusivamente a las políticas estatales la disminución, aunque lenta, de la exclusión. Es necesario advertir acerca de la capacidad de acción política de los PI, que Diana Lenton (2015) conceptualiza como política indígena, diferente de la indigenista, y a la que define como política de representación y estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de dichos pueblos.²

En el sistema educativo chaqueño, manifestaciones de estas prácticas políticas pueden advertirse a lo largo del desarrollo de la educación bilingüe intercultural, cuyos comienzos datan de 1987. Para este trabajo baste mencionar que las demandas y la participación indígena en dicho desarrollo estuvieron presentes desde el principio (Artieda, Liva, Almiron, 2014). Y desde el año 2000, aunque con más visibilidad entre 2010 y 2014, los PI han emprendido un proceso de autonomización dentro del sistema escolar con el propósito de hacerse cargo de la gestión de establecimientos regulados por la Ley 7446/2014 de “Educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena” (Artieda, Barboza, 2016). La profundización del derecho a una educación bilingüe intercultural³ y la necesidad de generar nuevas relaciones entre escuelas, familias, comunidades y consejos comunitarios a fin de “optimizar la matrícula escolar”⁴ son propósitos expresados en la normativa. Este último enunciado nos parece particularmente sugerente con relación al tema de esta presentación, en tanto enfoca uno de los lugares donde se ponen en juego mecanismos discriminatorios que tienen como consecuencia los guarismos que informan acerca de la exclusión. Al mismo tiempo, en razón de que los indígenas son autores principales de los proyectos de ley debatidos en la

² Lenton alude a una práctica o un conjunto de prácticas que movilizan sujetos, recursos materiales y simbólicos, memorias y narrativas que constituyen un patrimonio de los movimientos indígenas.

³ “Denomínase Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena a la forma de ejercicio del Derecho Constitucional a la Educación de los PI preexistentes (qom, wichí y moqoit) al Estado Nacional y Provincial. Constituye un Nuevo Sistema Pedagógico del Sistema Educativo Provincial, cuyo fin es la intensificación y aplicación del derecho a la Educación Bilingüe e Intercultural de los pueblos indígenas en territorios, comunidades y asentamientos de las ciudades comunidades” (art. 1º, Decreto Reglamentario del Poder Ejecutivo N° 309/17, en adelante DRPE).

⁴ “Implementar nuevas estrategias para reconstruir una nueva relación docentes-alumnos, padres, comunidad y Consejo Comunitario indígena, tendiente a optimizar la matrícula escolar” (art. 3º, inc. d, Ley 7446/2014).

Legislatura, el enunciado constituye un dato que apoya lo antes afirmado. Los mismos PI, a través de sus organizaciones, toman a su cargo el diseño e implementación de estrategias conducentes a disminuir algunos de los factores que inciden en la discriminación racial y la exclusión consecuente.

En la UNNE, si bien la gestación del PPI responde a iniciativas de algunos de sus integrantes, como parte de las políticas de inclusión que la Universidad ha emprendido, es válido sostener que la reemergencia indígena en el Chaco ha sido factor de peso para su concepción. Al mismo tiempo, la participación indígena en la marcha del PPI es uno de sus rasgos y propósitos distintivos (Rosso, 2019; Artieda, 2017) y una de las estrategias conducentes a propiciar procesos de interculturalidad y debilitar la discriminación racial en la institución.

Un aporte de la UNNE al debilitamiento del racismo: Diplomatura Pueblos Indígenas e interculturalidad

La Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad (DPII) se desarrolla desde 2018 y forma parte de las actividades de extensión universitaria.⁵ Es un trayecto formativo pensado conjuntamente entre miembros de la Universidad e indígenas qom, wichí y moqoit. La propuesta está destinada a las y los funcionarios, agentes de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil (OSC); personas interesadas y/o involucradas en la temática; líderes y lideresas indígenas, representantes de organizaciones indígenas; profesionales de diversas disciplinas comprometidos con la realidad de los PI.

Los contenidos del plan de estudios han sido organizados en módulos temáticos y un taller. Los módulos temáticos son bloques de trabajo con unidad de sentido. Cada uno está organizado atendiendo a la adquisición y profundización de aspectos conceptuales y prácticos desde distintos abordajes disciplinares y pedagógico-didácticos. La unidad de sentido de los módulos entre sí, y de los cursos y ciclos de jornadas que contiene cada módulo, está dada por los dos principios organizadores del plan de estudios. Por un lado, dotar de formación multidisciplinar para alcanzar un conocimiento básico y actualizado de los pueblos indígenas de Argentina y la región; y, por otro, proveer de marcos normativos y herramientas teórico-metodológicas a las y los estudiantes para la intervención y/o investigación con población indígena.

⁵ Consejo Directivo. Facultad de Humanidades. UNNE. Res. N° 135/18. Diplomatura Universitaria Pueblos Indígenas e Interculturalidad.

Indígenas y no indígenas componen los equipos docentes. En estos, hay quienes no han finalizado los estudios secundarios y su designación en paridad con quienes están titulados fue aprobada en función de su calidad de sabias y sabios reconocidos en sus comunidades por sus conocimientos y trayectorias de lucha en defensa de sus derechos. En lo atinente al grupo de docentes no indígenas, se trata de personas de reconocida trayectoria académica en las disciplinas que aportan fundamentos teóricos; docentes y profesionales con probada experticia en el desarrollo de políticas y proyectos indígenas.

En cuanto a las y los estudiantes, su composición es heterogénea en género (mujeres y varones), edades (jóvenes, adultos y adultas), lugar de residencia (Chaco, Formosa y Corrientes), origen étnico (qom, wichí, moqoit y no indígenas), formación previa (estudios terciarios, universitarios, medios) y ámbito laboral (justicia, salud, educación, traductores indígenas en hospitales y juzgados, estudiantes indígenas que cursan en universidades con becas del PPI, referentes comunitarios y personal del Instituto del Aborigen Chaqueño). El total de asistentes es de 47 personas, de las cuales 15 son indígenas.

Estas características referentes al perfil de los equipos docentes y del grupo de estudiantes han sido concebidas como una condición de posibilidad de la colaboración intercultural durante la formación. En el mismo sentido se ha previsto la heterogeneidad del conjunto de cursantes, a fin de contribuir a formar personas capaces de intervenir en una variedad de ámbitos institucionales y comunitarios desde marcos respetuosos de los derechos, proyectos y necesidades de la población indígena y sus organizaciones.

En el desarrollo de la diplomatura, paulatinamente se fue generando un ámbito de intercambio, escucha y aprendizaje mutuo. Las y los indígenas cursantes se predispusieron a explicar, interpelar, compartir, interrogar, a los pares no indígenas. Hubo momentos de destacable intensidad emocional frente a testimonios brindados acerca de sus experiencias de vida y, en particular, del sufrimiento causado por el desconocimiento y el desprecio de las personas no indígenas; la escucha atenta frente a sus explicaciones acerca de las cosmogonías qom, moqoit y wichí. Los resultados de las investigaciones de la academia fueron puestos a disposición de las y los cursantes. Entregar a las personas indígenas las producciones acerca de su historia, su lengua y su cultura, y las fuentes documentales o testimoniales con las que se construyeron esas producciones, a la par de tomar contacto directo, en oportunidades, con las y los autores de esas producciones, se constituyen en actos facilitadores de apropiación para los indígenas presentes. Además, comprometen más profundamente a investigadores en

el respeto y el cuidado de las interpretaciones, los usos y efectos de esas producciones. Los sujetos de la investigación y la enseñanza los interpelan con su presencia, su voz y su crítica; y al par docente indígena también. Esa comunión de difícil y desafiante concreción que ocurre en el aula y en los momentos de planificación previos y posteriores genera una sinergia potencialmente transformadora de cada participante. Y anima, inferimos, a proyectar intervenciones con propósitos, dinámicas y efectos en algún grado similares, en sus ámbitos de desempeño.

El trabajo final consiste en el diseño de un proyecto de investigación, acción o intervención con alguna forma de participación indígena, destinado a grupos indígenas, no indígenas o interétnicos. En el taller integrador, los grupos de cursantes, conformados en lo posible por indígenas y no indígenas, exponían sus avances. Fueron habituales las consultas a los grupos indígenas y sus respuestas, sugerencias y críticas.

El proceso de formación enunciado no está exento de dificultades y desafíos. Las huellas de la discriminación calan hondo en las subjetividades de quienes la sufren y se reactivan en momentos inesperados. Por ejemplo, en una situación de evaluación oral que actualiza la historia de menosprecio durante la trayectoria escolar previa. La presencia indígena en el equipo docente habilita la palabra del par del mismo grupo étnico, desdibuja la figura docente no indígena y el conflicto se destraba. Las acciones que se propongan desarticular la discriminación racial en determinadas situaciones requieren el resguardo, el cuidado, la presencia de la persona indígena con la no indígena, garantía de puente entre quien porta una herida y quien tiene intención de reparar lo causado por otros, pero porta la imagen del conquistador.

La Diplomatura ha sido una oportunidad para analizar y definir propuestas de intervención debidas a la discriminación en el aula universitaria. Si bien se trata de una universidad que definió una política de inclusión, esto no supone su aceptación monolítica por parte del conjunto de actores de la institución. De modo que frases tales como “crisol de razas” “la masacre de los salvajes”, “los indios comían”, “los indios se vestían”, forman parte de las clases magistrales cotidianas en diversas cátedras; expresiones que impactan profundamente en las y los jóvenes indígenas que las escuchan y tienen un mayor peso negativo al venir de docentes que, supuestamente, detentan el “saber letrado”. A su vez, estos forman a futuros docentes que se desempeñarán en distintos niveles educativos y contextos culturales. Las personas cursantes de la Diplomatura que identificaron estas situaciones, preocupadas por la reproducción de prácticas que alejan cada vez más de la posibilidad de comprender la realidad de los pueblos indígenas y

el sentido de sus luchas, planifican talleres en los cuales problematizan dichas prácticas con sus colegas.

Cierre

La UNNE, en consonancia con las demás universidades de esta región, posee una matriz que reproduce la hegemonía de conocimiento y prácticas eurooccidentales, matriz que invisibiliza las concepciones y los conocimientos de los grupos locales, entre los que se encuentran los PI. La decisión política de asumir un programa que propenda a la inclusión y propicie procesos de interculturalidad ha generado avances muy importantes en orden a debilitar la discriminación racial. La sola presencia de jóvenes indígenas en las aulas colabora en esos propósitos y, en no pocas situaciones, contribuye a desarticular la discriminación racial. Sin embargo, la realidad indica que los puentes que tiende el programa institucional para el diálogo entre la academia y estos pueblos son un desafío, que involucra desinterés, choques, tensiones y verdaderos desencuentros.

El escenario en que esta universidad está inserta, y en el que se desarrolla el PPI, es propicio para debilitar el dominio referido; las prácticas de resistencia, las luchas por la autonomización y por la participación de las organizaciones indígenas cuestionan constantemente las prácticas de racismo y exclusión.

En paralelo al lento proceso de inclusión en el sistema educativo, esta política institucional busca, desde una propuesta formativa como lo es la Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad, habilitar la presencia de sabios qom, wichí y moqoit como docentes y propicia que, en el espacio áulico, tengan lugar intercambios respecto de los significados que estas culturas dan a temas vinculados con el territorio, la naturaleza, la salud, la enfermedad, la transmisión y la crianza, los que entran en tensión con aquello que la ciencia moderna instala y reproduce como verdades. Tensiones que, sin dudas, aportan a la desnaturalización y crítica necesarias para superar el racismo y avanzar hacia la educación intercultural.

La presentación sucinta de la Diplomatura ha puesto de manifiesto logros en el grupo de docentes y cursantes en cuanto a la formación recibida, su apropiación por indígenas y no indígenas, la riqueza y la necesidad de conformar equipos interétnicos para resguardar el equilibrio epistémico, al mismo tiempo que para disponer de modos de resolver tensiones que tengan en cuenta el sufrimiento y el profundo cansancio de soportar y resistirse a la discriminación. Para situaciones que han sido vivenciadas en la experiencia referida, el hecho de contar

con un par que resuena con cicatrices parecidas, con quien se comparte la memoria colectiva, resulta de fundamental importancia como puente amoroso entre mundos, en este camino en pos del conocimiento mutuo y de los procesos de interculturalidad en la universidad.

Referencias

- ARTIEDA, Teresa Laura, Yamila Liva y Victoria Soledad Almirón, “‘Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización’. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010)”, en Delfina Veiravé (comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente*, Corrientes, EUDENNE, 2014, pp. 83-112.
- ARTIEDA, Teresa Laura y Tatiana Sabrina Barboza, “¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino”, en *Nodos y Nudos*, vol. 5, N° 41, 2016.
- ARTIEDA, Teresa Laura y otros, “Participación indígena en la universidad. La experiencia de la comisión asesora en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE”, en *Jornadas Latinoamericanas de Participación, Cultura y Educación*, organizadas por la Facultad de Artes, Diseño y Ciencia de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco, 18 al 20 de mayo, 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario, “Pueblos originarios: Región Nordeste Argentino”, 1ª ed., 2015. Disponible en línea: <https://www.indec.gob.ar/> (Fecha de consulta: 02/03/2020).
- LENTON, Diana, “Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena”, en *Identidades*, vol. 5, N° 8, 2015, pp. 117-154.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe, Resistencia, Chaco, 2008.
- ROSSO, Laura Liliana, “Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina”, en *Tellus*, vol. 19, N° 38, 2019, pp. 369-393.

BRASIL

Educação Superior e Povos Indígenas no Brasil

O racismo e as múltiplas formas de discriminação institucional¹

*Adir Casaro Nascimento, Antonio H. Aguilera Urquiza,
Beatriz dos Santos Landa e Carlos Magno N. Vieira*

O presente texto, fruto de estudos e experiência dos autores, na convivência e pesquisa com estudantes indígenas na Educação Superior, tem por objetivo apresentar, como elementos internos de preconceito e discriminação etnicorracial, os relacionados com o que chamamos de discriminação institucional, em suas múltiplas formas, sobretudo, fruto de relações simbólicas e de poder marcadas pela colonialidade nas universidades. Os chamados fatores externos também são importantes na compreensão desse quadro, uma vez que pesquisas indicam que há correlação entre fatores extraescolares e resultados educacionais de acesso, fluxo, aprendizagem, conclusão e seguimento dos estudos em níveis mais elevados. No entanto, referendados pela Declaração Final da 3ª Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2018), defendemos que o desafio não é só incluir membros de povos indígenas, mas sim transformar às IES para que sejam social e culturalmente pertinentes, afinal, após a Lei Federal nº 12.711/2012, que institui a política de 50% de cotas na Educação Superior no Brasil, o acesso dos grupos sociais historicamente discriminados tornou-se uma grande conquista. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, complementada pela experiência de campo dos autores. Os resultados preliminares apontam que a dificuldade ainda é a não aceitação do diferente, especialmente suas formas de conhecimento, o que gera as várias práticas de racismo e discriminação, que segue como um flagelo, nas instituições, nas relações entre professores e alunos/as, não indígenas e também os próprios indígenas.

Certamente podemos reafirmar a constatação de que, na América Latina, os problemas de discriminação afetam a todos e todas, sobretudo as classes sociais mais pobres e subalternas, e não apenas aos povos indígenas e afrodescendentes. A questão é que no caso desses povos, aqueles que os prejudicam têm séculos produzindo efeitos, os quais – ainda que transformados – continuam vigentes e ativos nas relações

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada em: A. H. Aguilera Urquiza e Adir C. Nascimento, *Educação Superior e Racismo: Experiências com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul*, in Colección Apuntes N° 9 [16 -05-2019]. Apresentado aqui com algumas modificações dos autores.

de poder em todos os níveis sociais. Assim, dizemos que a colonização terminou, entretanto, seus efeitos permanecem nas nossas culturas e permeando as relações de poder entre as pessoas (Maldonado-Torres, 2007).

Sabemos que essas práticas de discriminação, na América Latina, ganham matizes e particularidades, mais ou menos intensas, conforme os países ou mesmo regiões dentro de cada país. No caso específico do Brasil, podemos afirmar que, historicamente, tivemos uma das mais brutais práticas de genocídio e depopulação dos povos indígenas (Cunha, 1998),² assim como a mais longa prática de tráfico negreiro: foi o último país a abolir oficialmente a escravidão.

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

Este texto reflete acerca da temática da “Educação Superior e o racismo”, com ênfase para a presença dos povos indígenas nas universidades, na região do estado de Mato Grosso do Sul/Brasil, considerado, na fala da ex-presidente da Funai, a professora Marta Azevedo (Unicamp, São Paulo), a região mais “anti-indígena do país”.

Os dados apresentados na sequência são todos fruto de pesquisa e, sobretudo, de anos de experiência de convivência dos autores com estudantes indígenas na educação superior, nesta região. Convivência que se inicia com a formação de professores indígenas no nível do magistério a partir de 1999 e que segue com a coordenação de ações para a permanência de indígenas na educação superior, Programa Rede de Saberes (Aguilera Urquiza e Nascimento, 2013).

Os autores pertencem a três universidades, sendo uma pública federal (UFMS), uma pública estadual (UEMS) e a terceira, católica e comunitária (UCDB). Nessas três instituições, temos há mais de 15 anos uma presença significativa de estudantes indígenas, tendo em vista haver no estado de Mato Grosso do Sul uma grande população de indígenas com relativo acesso à educação fundamental, o que ajuda a explicar a quantidade, cada vez maior, de indígenas chegando para o ensino superior.

² Segundo dados oficiais do IBGE, de 2010, o Brasil possui uma população indígena de pouco mais de 900 mil indivíduos, o que equivale a apenas 0,4% da população brasileira. Estima-se que na época da chegada dos europeus, no território em que atualmente é o Brasil, haveria ao redor de 5 a 6 milhões de povos nativos.

Nosso contato com estes estudantes indígenas ocorre no cotidiano da universidade, nas salas de aula, nos eventos, projetos e pesquisas, assim como a relação mais próxima de orientação na graduação (Pibic – Programa de Iniciação Científica e TCC – Trabalho de Conclusão de Curso) e na Pós-graduação (mestrado e doutorado). São muitos anos de convivência, partilhas e observações, sobretudo, das relações de poder entre estes e o restante das universidades, assim como das práticas veladas ou abertas de discriminação e racismo contra os indígenas.

Para os estudantes indígenas, particularmente no Brasil, o espaço universitário tem sido um lugar hostil, fronteiro e ambivalente, visto que em muitas universidades se garante o acesso, entretanto, não existem políticas de permanência, não consideram a diferença desses povos, nem dialogam com os seus saberes.³ Em muitos cursos regulares, subalternizam, silenciam os indígenas e seus conhecimentos sob o argumento da universalidade do saber (europeu) e da suposta necessidade de cientificidade dos saberes, ambos construídos da colonização e da modernidade. O espaço universitário é uma construção da modernidade e segue ainda sustentado nos pilares modernos (Aguilera Urquiza e Calderoni, 2019, p.195).

Dessa forma, entendemos que apesar de alguns avanços políticos, culturais e legais, as universidades seguem significando para os povos indígenas uma experiência de violência epistêmica, a qual desconsidera, quase por completo, seus conhecimentos e bagagem cultural.

Na seqüência, falaremos pontualmente sobre a realidade atual desses estudantes indígenas, localizando suas comunidades e o contexto em que vivem.

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

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

³ Neste texto fazemos referência a saber e conhecimento como sinônimos, entendemos com Mato (2009) que não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

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

Nesse cenário indígena do Mato Grosso do Sul, identificamos uma forte presença e influência da colonialidade, principalmente pelo fato de provocar um padrão de controle, hierarquização e classificação dessa população (Quijano, 2005). Amparado em leituras com foco na Modernidade/Colonialidade, verificamos que estamos diante de um “estado em que a ‘cultura do boi’ dita as regras e impõe seus valores, e a economia do agronegócio e da pecuária constrói, estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação” (Vieira, 2015, p. 127).

A presença do colono resultou em um processo histórico agressivo e violento, principalmente a partir da década de 1920,⁴ que além do interesse no domínio e na exploração do território e do mercado, provocaram, por consequência, um “esparramo,⁵” (Brand, 1993), um “confinamento⁶” (Brand, 1997) e um silenciamento dos grupos que já habitavam o local.

A província de Mato Grosso do Sul está localizada no Centro Oeste do Brasil, fazendo fronteira com a Bolívia e o Paraguai e apresenta, atualmente, a segunda maior população indígena do Brasil, com mais de 80 mil pessoas, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), distribuídas em poucas etnias: Guarani (Kaiowá e Nhandeva) e Terena, as duas maiores, e os Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kiquinau e Atikum (Vieira, 2016). Essa população está dividida em diferentes contextos no estado e no país, tais como: terras indígenas/aldeias rurais, espaços urbanos/aldeias urbanas

⁴ Referimo-nos ao Estado de Mato Grosso, período anterior à divisão do Estado, em 11 de outubro de 1977.

⁵ O termo *esparramo*, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas. A informação pode ser consultada em Antônio Jacó Brand, *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, 1993. Dissertação (Mestrado em História).

⁶ Segundo Brand, o confinamento dos Kaiowá e Guarani deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para manterem seu modo de ser nos tekoha (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI. A informação pode ser consultada em Antônio Jacó Brand, *O Impacto da perda da Terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas).

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

As condições de vida dos povos indígenas, em especial dos sul mato-grossenses, são de sofrimento, pois desde a colonização, vêm sendo posicionados como minorias étnicas e por esse motivo têm vivido “nas margens da sociedade branca ou como obstáculos para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25) e silenciadas na identidade do estado.

A partir de 2010, muitas aldeias passaram a ter escolas com o Ensino Médio, o que significa que cada vez mais, estão chegando jovens indígenas para estudar nas universidades, o que coloca o Mato Grosso do Sul, como uma das províncias com o maior número de indígenas na Educação Superior. Desde 2004 a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) possui uma política de cotas para indígenas em todos os cursos; a UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e a UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), desde 2012, possuem cotas para indígenas e a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) há mais de 15 anos possui uma política de bolsas de estudos para indígenas, além de um acompanhamento específico. Ou seja, aumenta o número de demanda de indígenas pela educação superior, e as IES, por sua vez, abrem com mais “facilidade” as portas para acolher este contingente (Aguilera Urquiza e Calderoni, 2019, p.196).

Este é o contexto em que realizamos nosso estudo e o levantamento de dados, acerca das especificidades dos estudantes indígenas nas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul.

Os povos indígenas e o racismo na educação superior

Esta realidade narrada acima tem forte relação com a presença dos indígenas na educação superior. De um lado, reforça-se inclusive nas

Universidades que os povos indígenas significam um “atraso” para esta região do país; por outro lado, a educação passou a representar uma esperança de construção da autonomia, visibilidade e conquista de dignidade.

Após terem perdido grande parte dos seus territórios tradicionais, durante a primeira metade do século XX, os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, especialmente os Guarani (Kaiowá e Nandeva) e os Terena, as duas maiores etnias, passaram a se reorganizar enquanto movimento social e político, a partir dos anos de 1970, para fazerem frente a esta situação de desrespeito a seus direitos básicos.

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

Os dois movimentos se encontram e se retroalimentam: aqueles que lutam pela retomada dos territórios tradicionais e aqueles que buscam ressignificar a escola para seu povo, para transformar-se de “ponta de lança” da civilização-cristianização, para aliada dos povos indígenas na defesa de seus direitos.⁷ Muitos dos primeiros líderes indígenas de Mato Grosso do Sul foram (ou permanecem) professores e se formaram nas universidades.

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

A demanda dos povos indígenas pelo ensino superior é algo que surgiu como estratégia de resistência, luta e um esforço para criar condições de diálogos, enfrentamentos, afirmação identitária, elaboração de políticas públicas e a produção de saberes. Em outras palavras,

⁷ Todos os projetos de pesquisa em nível de mestrados e doutorandos indígenas, na UCDB, estabelecem esta relação território, territorialidade, educação indígena e educação escolar.

Baniwa (2010) escreve que a busca pelo ensino superior é uma “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades” (p. 8).

Com a presença desses povos no ensino superior, um dos primeiros relatos que ouvimos de prática de racismo contra estudantes indígenas nas universidades de Mato Grosso do Sul: frequentemente professores falavam publicamente na sala: “O que você está fazendo aqui? O seu lugar é na aldeia. A Universidade não é o seu lugar”.

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

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

A demonstração do racismo sofrida pelos indígenas nas universidades pela comunidade universitária pode ocorrer de forma velada, explícita ou por meio de expressões que desqualificam, desprestigiam, constrangem e ofendem. Estas situações são protagonizadas por docentes, técnicos/as, colegas de curso em sala de aula, nos corredores das instituições, em transportes públicos, nos ambientes de sociabilidade como restaurantes e cantinas, nos eventos, donde se infere que qualquer local pode ser palco de racismo.

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

A situação mais comum relatada por praticamente todos os jovens indígenas que estão nas universidades é a não inserção nos grupos de trabalhos solicitados pelos professores e professoras em sala de aula ou para entregas de atividades em período posterior, ou quando a sua inclusão for percebida como um fardo pelo grupo, um “favor” e, em muitos casos, ocorrendo somente após a intervenção do docente que conduz a disciplina. Nestas situações há relatos de que o grupo que insere o estudante indígena não aceita as ideias e opiniões emitidas, mesmo que ao final estas sejam consideradas a melhor alternativa para a execução da atividade, mas o crédito nunca é reconhecido como sendo originado por o estudante indígena.

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

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

Uma outra situação foi relatada por uma estudante indígena de licenciatura ao mostrar para um docente a atividade que havia realizado. Segunda ela, o professor recebeu as folhas, olhou para ela com expressão reprovadora e disse “isto (a presença desta aluna) não pode ser considerado desenvolvimento”. Ela afastou-se, e esta frase parecia repetir-se constantemente em seus pensamentos até que com o passar do tempo, ela sentiu-se fortalecida o suficiente para contar para outras pessoas.

O relato acima exemplifica o preconceito contra a presença de um corpo diferente e um pensamento Outro no ambiente universitário, que desestabiliza a homogeneidade do conhecimento e das práticas pedagógicas partilhadas neste ambiente. A posição do docente mostra um certo teor de estereotipia, preconceito e discriminação, em que se transforma o “outro” em um sujeito colonial, inferior, ignorado e excluído. Segundo Skliar (2003),

O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso (p. 43).

A percepção de que sujeitos outros ocupam espaços antes reservados somente a um determinado perfil faz com que os preconceitos sejam evidenciados por atitudes que buscam desumanizar os que ousaram ultrapassar a barreira invisível existente entre os que acreditam que tem direito a ocupar os lugares de saber e poder, em oposição aos pertencentes a segmentos antes desprivilegiados de poder, e que nas universidades os saberes ancestrais que os acompanham evidenciam que há outras formas de produzir e socializa-los.

Uma outra experiência foi protagonizada por um docente da área do Direito em relação a um aluno de primeiro ano, que após explicar que os pedidos a um juiz podem ser feitos com qualquer tipo de papel virou-se para este aluno e disse “quando você precisar de papel de qualidade vai na tua aldeia e pede para o teu cacique”. Este não foi o único ataque desferido contra este aluno ao longo do semestre, segundo o aluno ao relatar o ocorrido aos prantos.

Esta frase reduziu toda uma organização social que forma lideranças para atuarem em contextos os mais diversos, sejam favoráveis ou perversos aos povos indígenas, a um pedido dos alunos por papel para ser utilizado na universidade, como se esta presença não fosse resultado da luta de centenas de lideranças anteriores que garantiram na Constituição Federal de 1988 o direito à diferença, aos hábitos e costumes. Também retirou do estudante o protagonismo e o gerenciamento na condução de sua vida acadêmica que depende da aquisição de insumos para a continuidade da sua formação, como se ele somente estivesse ali porque há um “cacique” ao qual pode recorrer quando necessário e não em virtude da autonomia que advém da presença na universidade.

Ele se retirou da sala, e a turma reagiu em seu favor tendo em vista o absurdo e a violência do fato, produzindo um documento no qual foi relatado o ocorrido, que foi levado à coordenação do curso e a ouvidoria da instituição. O professor viu-se obrigado a mudar de atitude ao ser confrontado, e a resposta foi de que a intenção do comentário havia sido mal interpretada. O resultado final foi a reprovação do aluno por falta, pois a situação relatada o constrangeu, humilhou e o desestabilizou profundamente.

Estes três relatos de racismo contra representantes dos povos indígenas não são exceções, mesmo havendo casos de solidariedade —como o da turma que foi respeitosa e combativa—, de respeito, de aprendizagem colaborativa e de interculturalidade, mas ainda há um longo caminho para desconstruir o pensamento hegemônico e as ações que desumanizam, desqualificam, ocultam e subalternizam representantes dos diferentes povos indígenas que circulam pelos ambientes universitários.

Dentre todas as formas de racismo, no entanto, talvez a maior delas ocorra com as diferentes formas de conhecimento, ou seja, negar ao outro (negro e/ou indígena), a capacidade racional e de competência de conhecimento. Seus saberes estão fora das universidades, assunto que trataremos mais à frente. Boaventura de Sousa Santos (2013) chama a essa negação dos conhecimentos dos povos tradicionais como uma forma de “epistemicídio”, ou seja, a morte e destruição de conhecimentos de culturas não assimiladas pela cultura Ocidental. Podemos dizer que seja um subproduto do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas.

Os povos indígenas e o combate ao racismo na educação superior

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

Após dois anos, em 2008, essa parceria inicial foi estendida para duas universidades federais (UFMS e UFGD), compondo uma rede entre as quatro maiores instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul, abrangendo ao redor de 80% dos estudantes indígenas nesse nível de ensino. Entre várias iniciativas, o Programa propõe um espaço institucional de acolhida aos estudantes indígenas, de convivência, acesso a tutorias e monitorias personalizadas, fotocópia de textos acadêmicos, iniciação científica, auxílio para participação em eventos acadêmicos, organização anual do encontro de estudantes indígenas, palestras formativas para docentes e técnicos das instituições (com temas relacionados à diversidade, antropologia indígena, etc.), encontros de estudo sobre a valorização dos saberes tradicionais indígenas nas universidades.

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

ferramentas para dialogar com o mundo circundante, superando as práticas de racismo.

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

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

No contexto do Programa Rede de Saberes, os indígenas passaram a demandar o acesso à pós-graduação. A partir de 2006, começaram a realizar-se no âmbito da UCDB oficinas de preparação de indígenas para o ingresso em programas de pós-graduação, inclusive com a possibilidade de pleitear bolsas para os aprovados. Essas oficinas consistiam em retomar conceitos básicos de metodologia e elaboração de projetos de pesquisa, assim como o auxílio individual na escolha de temas, sugestão de autores e linhas teóricas e a elaboração concreta de um projeto de pesquisa para concorrer nos processos de seleção. Tendo sempre o cuidado de garantir, como campo empírico, as suas demandas e realidades e os seus saberes.

A presença desses acadêmicos indígenas nos cursos de pós-graduação tem realizado um tensionamento por meio das suas falas, histórias e saberes que trazem consigo. Esses tensionamentos são

Questões estas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnorteiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles que foram silenciados, subalternizados e, sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora (Nascimento, 2014, p. 34-35).

Além das provocações realizadas que nos deslocam e nos fazem (re) construir novas formas de ser e estar, é preciso ser vigilantes e rever nossas teorias e ressignificá-las. Reconhecer que vivemos na colonialidade e

que nossas relações com os povos foram hierarquizadas pelo colonialismo. Também é necessário pontuar que as produções realizadas, fruto das pesquisas de mestrado e doutorado, registram a voz e os escritos do sujeito “subalterno” que escreve suas vivências, experiências, angústias e histórias; sinalizam os deslocamentos; denunciam os preconceitos, as discriminações e as marginalizações; apresentam suas lutas e conquistas; mostram uma nova releitura da história, além dos novos conhecimentos produzidos.

A educação superior e os povos indígenas - relações marcadas pela herança do Período Colonial

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

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

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

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

A grande questão que nos chama a atenção não é mais o acesso dos povos indígenas, mas a permanência e, sobretudo, a possibilidade de diálogo intercultural, ou ainda, a capacidade de contemplar os conhecimentos indígenas no contexto da educação superior. Tendo em vista as várias modalidades atuais de políticas de ações afirmativas de acesso às universidades, ressaltamos que a ênfase volta-se para o problema

da permanência. Uma vez nas universidades, dá-se a grande questão do embate entre os saberes diversos, cosmologias diversas, enfim, um embate epistêmico e que muitas vezes acaba gerando práticas de racismo.

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

Considerações Finais

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

Nos últimos dez anos, Mato Grosso do Sul tem alcançado destaque no cenário brasileiro, como sendo a província com o maior número de indígenas na educação superior, presença consolidada historicamente, a partir das ações do Programa Rede de Saberes, presente nas quatro maiores IES do estado. Demonstram consciência histórica de que a autonomia é uma construção coletiva, em que cabe a revalorização da língua indígena, das práticas culturais e acreditando que os novos saberes da universidade, em diálogo com seus conhecimentos tradicionais, podem vir a ter uma perspectiva de futuro.

Dessa forma, referendados pela Declaração Final da 3ª Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2018) e em Mato (2015) defendemos que o desafio não é só incluir membros de povos indígenas, mas sim transformar as IES para que sejam social e culturalmente democráticas.

Mesmo assim, apesar de toda a dificuldade de integração dos jovens indígenas ao mundo acadêmico nacional e toda sua tradição hierarquizante (assimétrica) e de cultura eurocêntrica, os estudantes indígenas têm permanecido nas universidades, em número cada vez maior e têm adquirido novas ferramentas para ressignificação e luta pelos direitos de seus povos.

Referências

- AGUILERA URQUIZA, Antônio. H. e Valéria Aparecida M. O. Calderoni, “Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em Mato Grosso do Sul: ambivalências, tensões e possibilidades”, in Daniel Mato (org.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. 1ª ed., Buenos Aires, Eduntref, 2019, pp. 195-210.
- AGUILERA URQUIZA, A. H. e Adir C. Nascimento, “Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul”, in André Lázaro e Laura Tavares (orgs.), *Cadernos do GEA*, RJ: Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2013, disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905050046/pdf_34.pdf.
- ..., “Educação Superior e racismo: Experiências com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul”, in Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, Colección Apuntes N° 9, 2019.
- BACKES, José Licínio e Adir Casaro Nascimento, “Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial”, in *Série-Estudios* (UCDB), Campo Grande, V. 3, 2011.
- BANIWA, G., “Introdução”, in Gersem José dos Santos Luciano, João Cardoso de Oliveira e Maria Barroso Hoffmann, *Olhares Indígenas Contemporâneos*, Brasília, Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- BRAND, Antônio Jacó, “O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá”, dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, 1993.
- ..., *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*, tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, 1997.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.), *História dos Índios do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras/Prefeitura de São Paulo/Fapesp, 1998.
- FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, Flacso, GEA; UERJ, LPP, 2016, disponível em http://flacso.org.br/?page_id=7970&publication-type=115.
- MALDONADO-TORRES, Nelson, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, in Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 127-168.
- MATO, Daniel, “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.

- Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina”, in Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina*, México, Colección Cuadernos Interculturales-Calle, 2009.
- ..., “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos”, in D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Ciudad de México, UNAM, 2016, pp. 21-47, disponível em <http://untref.edu.ar/sites/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/5-1.pdf>.
- ... (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, “Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível”, in *Revista Série - Estudos*, V. 1, Campo Grande, UCDB, 2014, pp. 33-46.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, in Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, Clacso, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Pela Mão de Alice. O social e o político na Pós-Modernidade*, Coimbra, Edições Almedina S. A., 2013.
- SKLIAR, Carlos, *Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?*, Rio de Janeiro, D&A, 2003.
- VIEIRA, Carlos M. N., *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença*, tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2015.
- ..., “Elementos acerca da Sociodiversidade dos Povos Indígenas no Brasil e em MS”, in A. H. Aguilera Urquiza (org.), *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, Ed. UFGS, 2016, pp. 53-83.

Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na Unilab

Antonio Jeovane da Silva Ferreira, Francisca Marleide do Nascimento e Tatiana Ramalho da Silva

A Educação Superior no contexto da América Latina é atravessada por intensas relações de poder que, configuradas sob um intenso e violento processo colonial, alicerçaram uma explícita exclusão de diferentes povos e/ou segmentos étnico-raciais. Tal assertiva justifica-se, pois as instituições de ensino superior latino-americanas estiveram historicamente atreladas à (re)produção de padrões coloniais, legitimando, segundo Maso e Yatim (2014), os modelos eurocêntricos de produção do conhecimento, bem como mantendo estreitas articulações com os interesses de grupos sociais hegemônicos, corroborando assim para uma profunda segmentação do saber.

Os efeitos destes paradigmas prevalecem ainda na atualidade e como resultado nutrem, nas palavras de Maso e Yatim (2014), uma “ciência atrofiada”, com um conhecimento colonizado e que não dá conta da realidade e dos desafios dos povos latino-americanos. Destarte, sublinha Santos (2004), a Educação Superior tem se caracterizado na atualidade não só pela centralização histórica como também pela hegemonia epistemológica que têm sido perpetuada na esfera universitária.

No entanto, nas últimas décadas, intensas discussões sobre estas questões têm ganhado força no cerne acadêmico, o que tem fomentado em seu âmago uma “crise de legitimidade” (Santos, 2004, p. 14). Esta, segundo Santos (2004), tem sido forjada, por um lado, pela não consensualidade institucional diante dos paradoxos existentes entre a “hierarquização dos saberes” – cosmovisões, línguas, conhecimentos, sistema de valores (Mato, 2019) – e das “restrições do acesso”, como também, de uma forma externa, pela pressão exercida por múltiplas coletividades étnico-raciais que apresentam “exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades” (Santos, 2004, p. 5).

Todo este ideário corroborou para o deslocamento de diferentes segmentos étnico-raciais e sociais que, posicionados à margem deste sistema, seguiram e ainda seguem relegados deste espaço, como no caso quilombola. É nesta lacuna histórica que o racismo – enquanto uma forma sistemática de discriminação e que culmina com desvantagens ou privilégios para indivíduos ou coletividades (Almeida, 2018) – se manifesta,

reforçando dentre outras ações as “restrições de acesso” principalmente de povos indígenas e negros, mais particularmente de quilombolas, gerando uma subrepresentação destes segmentos étnico-raciais no espaço universitário.

Diante deste panorama, o presente texto objetiva refletir sobre as mobilizações e o acesso quilombola ao ensino superior no Estado do Ceará, região nordeste brasileira, especialmente no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), lançando luz sobre os reflexos do racismo e da discriminação étnico-racial que atravessa o cotidiano dos estudantes quilombolas neste espaço.

Quilombos no Brasil/Ceará: breve contextualização histórica

A trajetória histórica dos quilombos no Brasil e em particular no estado do Ceará evidencia uma das múltiplas estratégias de resistência empreendida pelo povo negro no sentido de combater a exploração imposta pelo sistema escravista, concomitantemente as “condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (Moura, 1993, p.11).

No Brasil, assim como ocorrido nos demais países da América Latina, as mazelas da escravidão alicerçaram violenta e perversamente as relações sociais, políticas, econômicas entre outras, dando base para a construção de uma sociedade desigual e que por sua vez apoiou-se no extermínio das populações originárias, no caso dos povos indígenas, e também dos povos africanos e seus descendentes. Este é um cenário que se estendeu por mais de três séculos e é nesta atmosfera de exploração e violência colonial que os primeiros quilombos passaram a se constituir, opondo-se à lógica do sistema colonial e escravista, nas palavras de Moura (1993).

Segundo Reis (1995), a população africana escravizada, em diferentes contextos da América Latina, constituiu estratégias e núcleos de resistência, dentre elas destacamos as “fugas e a formação de grupos de escravos fugidos [...] e tinha nomes diferentes: na América espanhola: *Palenques*, *Cumbes*; na inglesa, *Maroons*; na francesa, *grand Marronage* e *petit Marronage* [...]; no Brasil, *Quilombos* e *Mocambos*” [sic] (Reis, 1995, p. 47).

Objetivando libertar-se da dominação colonial, estes núcleos de resistência foram se constituindo, em grande parte, distantes dos centros populacionais. Isto resultou em uma importante estratégia no sentido de não apenas romper com a lógica escravista e assim manter-se distanciados deste espaço como também possibilitou a (re)produção da identidade africana e negra no Brasil.

A questão é que, ainda criminalizadas, as comunidades quilombolas seguiram “esquecidas” durante décadas na história brasileira. Contudo, a articulação social e política do Movimento Negro trouxe à tona as demandas quilombolas, principalmente no sentido de evidenciar sua existência, impulsionando os acirrados debates diante da necessidade do Estado brasileiro de reconhecer os direitos identitários e territoriais e inclusive os aspectos jurídicos que garantissem, em suma, a cidadania quilombola.

Os frutos de toda essa movimentação só foram alcançados um século após a Abolição da Escravidão, ocorrida em 1888, por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), também conhecida como “Constituição Cidadã”. Somente através da CF/88 é que pela primeira vez na história do Brasil país ocorre, nas palavras de Trecanni (2006), a “inversão do pensamento jurídico: o ser quilombola, fato tipificado como crime durante o período colonial e imperial, passa a ser elemento constitutivo de direito” (Trecanni, 2006, p. 96).

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 trouxe – em um contexto de intensas disputas protagonizadas pelo Movimento Negro –, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), um marco para a luta quilombola ao evidenciar que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Junto a isto, coube ainda aos artigos 215 (§ 1º) e 216 (§ 5º), de um lado, a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” e, de outro, o tombamento de “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (Brasil, 1988).

A partir deste marco constitucional é que inúmeras comunidades passam a reivindicar seus direitos e, além disso, pondo outra questão em evidencia. Destaca Leite (2000) que o Art. 68 da ADCT aprovado pela CF/88 tinha como principal pressuposto (para tal aprovação) o fato de que “acreditavam tratar-se de alguns pequenos casos isolados, bons para produzir a visibilidade aos atos de governo e para colocar uma pedra definitiva em cima do assunto” (Leite, 2000, p. 349). Todavia, este pensamento foi e é equivocado, o que se comprova hoje a partir dos dados atualizados da Fundação Cultural Palmares sobre as comunidades quilombolas no Brasil, as que totalizam 3.386 comunidades em território nacional.

No estado do Ceará, historicamente houveram tensões relacionadas às dimensões étnico-raciais e à influência destas na formação do povo cearense. A população negra, e conseqüentemente quilombola,

foi relegada a uma condição marginal, sendo esta atravessada pela invisibilidade de sua existência, bem como de suas demandas. Segundo o antropólogo Alecsandro Ratts, difundiu-se no Ceará “um senso comum bastante difundido, inclusive pela historiografia regional, da ‘extinção’ dos índios e da ‘quase ausência’ dos negros” e quilombolas (Ratts, 1988, p. 109). Este cenário se configura pelo fato de que a então Província do Ceará, mais tarde conhecida como “Terra da Luz”, foi “iluminada pela luz da razão de seus dirigentes que conduziram à liberdade todos seus habitantes” (Barboza, 2014, p. 70) e assim destacou-se no cenário nacional por ter sido a primeira Província do Império a proclamar a abolição da escravatura (Barboza, 2014).

No entanto, o “fim” da escravidão tão promovida no Ceará influenciou a concepção de que “por aqui não havia/há mais negros/as” e, até então, sequer se falava em quilombolas. Mesmo diante deste contexto de “negação”, “ausência” e “invisibilidade” da população negra/quilombola neste Estado, conforme destaca Ratts (2009), é somente a partir dos anos 1980 que haverá a mobilização entorno da “emergência” das comunidades quilombolas, ou ainda, como sublinha o autor, “a longa descoberta dos quilombos” (Ratts, 2009, p. 9) em todas as regiões do Ceará, acompanhando ainda a organização do Movimento Negro cearense e dando força para o Movimento Quilombola, representado pela Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará (doravante, Cequirce).

Recentemente, mediante esforços da Cequirce e das parcerias governamentais, foi possível realizar a sistematização de vários dados socioeconômicos sobre as comunidades quilombolas no Ceará e mais que isso um mapeamento de cada uma destas, dando o seu devido reconhecimento, mesmo que em alguns casos não haja o reconhecimento do Estado brasileiro, com as certificações da Fundação Cultural Palmares. Atualmente há 87 comunidades quilombolas no Ceará, situadas em diferentes regiões e que ainda vivem excetuadas de múltiplos direitos, como o acesso a educação básica diferenciada e o acesso (e permanência) no Ensino Superior.

Quilombo/las no Ensino Superior: entre abismos e pontes – o caso Unilab

As universidades brasileiras têm reproduzido durante séculos a lógica de sua criação pautada na manutenção de uma estrutura burguesa e também a serviço de grupos sociais, políticos e econômicos específicos (Maso e Yatim, 2014, p. 32). Além do mais, o passado histórico escravista reforçou a irrelevância das propostas de criação das Instituições de Ensino Superior, sendo que isto ocorreu de maneira tardia, pondo o

Brasil não só como o último país da América Latina a abolir a escravidão como também, segundo Orso (2003), a criar universidades.

Sublinha Orso (2003) que a criação das universidades brasileiras pautou-se não apenas na construção de um projeto educacional, mas também serviu de base para que houvesse a estruturação de um projeto burguês de sociedade, formando assim intelectuais a partir desta e para esta esfera. Logo, esta lógica contribuiu para que diferentes sujeitos advindos de contextos étnico-raciais e sociais ficassem por séculos relegados deste espaço, como ocorrido no caso da sub-representação quilombola no ensino superior.

No Ceará, o debate político mais robusto pensando a universidade pública enquanto um direito quilombola ainda a ser efetivado se deu muito recentemente com destaque para os diálogos ocorridos durante o 17º Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas no Ceará, organizado pela Cequirce, intitulado “Caminhos para o Quilombo: sujeitos de direito, avanços e desafios”, realizado entre os dias 6, 7 e 8 de outubro de 2017, no Quilombo Sítio Veiga em Quixadá. Foi durante a realização deste encontro que o Movimento Quilombola pautou a reivindicação do acesso à universidade pública cearense, especialmente o acesso à Unilab.

A Unilab é uma universidade pública brasileira criada em 2010, por meio da Lei nº 12.289, e está localizada nos municípios de Rendeção e Acarape, região do Maciço de Baturité no Ceará e também em São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. Esta é uma universidade que em suas diretrizes objetiva atuar na perspectiva da cooperação solidária entre diferentes povos, tendo como missão a interiorização do ensino superior, da internacionalização e integração entre cidadãos pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), particularmente, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop) (Souza e Malomalo, 2016, p 257).

Por tamanha especificidade o projeto fundante da Unilab consolidou-se enquanto uma instituição de ensino superior cujo foco de seus cursos (graduação e pós-graduação) esteja intimamente ligado às áreas estratégicas de interesse entre os países parceiros, o que contemplaria, em muitas questões, assuntos de interesse das comunidades quilombolas, como agricultura familiar, pedagogia afrorreferenciada, etc.

Diante deste panorama, durante a realização do encontro referido, que contou com a presença de alguns docentes do Curso de Pedagogia da Unilab,¹ foram construídos dois Grupos de Trabalho (GT),

¹ Profa. Dra. Eliane Costa Santos, Profa. Dra. Jacqueline da Silva Costa e Prof. Dr. Ivan Costa Lima.

sendo um deles direcionado para a juventude quilombola; o seu tema foi “Os avanços e desafios para o ingresso da juventude quilombola nas universidades públicas”. Nele foi possível reunir diferentes representações da juventude quilombola do Ceará para debater os obstáculos existentes no acesso às universidades.

A partir dos diálogos foi possível perceber alguns indicadores acerca das principais dificuldades em ingressar no ensino superior, tais como: a) *trabalho no campo* – muitas vezes é preferível trabalhar na roça para ajudar a família do que mesmo estudar, pois é do campo que vem a única fonte de renda; b) *acessibilidade e recursos financeiros* – grande parte dos quilombos estão situados em áreas distantes dos centros urbanos onde situam-se em grande número as instituições de ensino superior e, além do mais, as famílias não dispõem de valores financeiros que possam custear uma formação com esta; c) *falta de informações* – muitas comunidades ainda hoje sofrem com a ausência de sinal telefônico e de internet, o que dificulta o compartilhamento das informações; d) *fragilidade da formação no ensino básico* – muitos municípios fecham escolas e/ou turmas e o ensino é multisseriado e, por fim, e) a *falta de incentivo* para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porta de entrada para a universidade.

O resultado da discussão durante o GT apontou para a existência de uma série de questões que transversalizam de diferentes formas a realidade quilombola. Um deles, e que é mais alarmante e que implica diretamente no acesso à universidade, está no pouco (ou nenhum) incentivo educacional, por parte dos próprios professores, no sentido de fomentar o estudo, a participação e inscrição dos estudantes quilombolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): como se sabe esta é a principal “porta de entrada” para o ensino superior público no Brasil. Logo, se de um lado não há apoio para a participação no referido exame, muito dificilmente haverá quilombolas neste espaço, até porque como foi ressaltado na ocasião, muitos/as professores/as não dão este incentivo por considerar que o local destes estudantes, pós-ensino médio, será na roça, portanto, trabalhando na agricultura em suas comunidades.

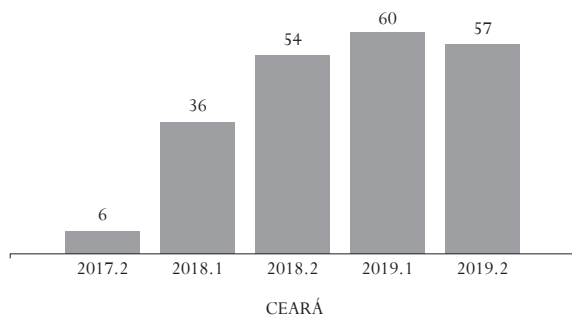
Assim, dos 41 jovens presentes durante o GT, 8 estavam cursando o Ensino Médio, 12 estavam no Ensino Superior, sendo que 9 estavam em instituições públicas, porém estaduais e 3 em instituição privada e 21 haviam concluído o Ensino Médio. Nenhum dos 41 jovens presentes na ocasião estava em universidades públicas federais, apontando para a reprodução da hegemonia deste espaço. Além do mais, a questão financeira se torna um dos principais obstáculos, pois muitos/as não possuem renda suficiente para custear as despesas com um curso superior.

Como resultado, surgiram alguns encaminhamentos/reivindicações, dentre eles a inserção quilombola nas universidades públicas federais, especialmente na Unilab, e a construção de uma agenda de reivindicação junto aos municípios e Estado, no sentido de garantir as condições básicas para o ingresso e principalmente a permanência de quilombolas no ensino superior cearense.

Meses após este debate múltiplas articulações foram sendo formadas, especialmente com a Coordenação do Curso de Pedagogia, Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Relações Institucionais (Proinst) e outros setores, o que culminou com a reserva de vagas nos cursos de graduação e na elaboração de um Processo Seletivo Específico para Quilombolas e Indígenas do Estado do Ceará – o primeiro neste sentido no Estado do Ceará.

Em 22 de dezembro de 2017, a Unilab lançou em seu *site* oficial o edital nº 33/2017. A princípio, o edital reservava 6 vagas para quilombolas e 5 para indígenas, sendo estas destinadas para o ingresso exclusivo no curso de Pedagogia, vinculado ao Instituto de Humanidades (IH) no Campus dos Palmares, em Acarape/CE. Nas edições que se seguiram outros cursos aderiram ao edital, ofertando vagas de acordo com as deliberações dos seus órgãos colegiados, além da expansão do próprio edital que passou a contemplar também o Campus dos Malês, situado na Bahia.

Gráfico 1. Quadro de Vagas (semestre) - PSE/IQ - UNILAB



Quadro de Vagas, por semestre, referente ao Processo Seletivo Específico para Indígenas e Quilombolas na Unilab – Ceará.

O Processo Seletivo Específico para Indígenas e Quilombolas foi realizado em 5 edições com a oferta de vagas em diferentes cursos de graduação, a partir das vagas remanescentes que não foram ocupadas em processos de seleção regulares, a exemplo do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Diferentemente do que ocorre com o ENEM, o PSE garante

o acesso quilombola (e indígena) de forma diferenciada, primeiramente com o envio de documentação pessoal (dentre eles autodeclaração quilombola, certificação da Fundação Cultural Palmares e declaração de que reside em comunidade quilombola assinada por 3 lideranças), seguida do envio de um memorial descritivo do candidato onde ele apresenta um relato acerca da história de vida do candidato ou a candidata que contenha elementos como a trajetória escolar, a vivência em comunidade, as expectativas de ingresso na Universidade Pública e sobre o curso pretendido e a importância dessa formação para a realidade da Comunidade Quilombola e por último uma prova de redação com as seguintes temáticas: I) Juventude Quilombola na Unilab: avanços e perspectivas. II) Formação de professores/as para a Educação Escolar Quilombola no Ceará ou Bahia. III) Território e Territorialidade Quilombola: riquezas culturais existentes em espaço escolar e não escolar.

“Nós na Unilab”: reflexos do racismo e da discriminação étnico-racial

No âmbito do ensino superior o racismo tem se materializado de diferentes formas, uma delas está na exclusão integral ou parcial de diferentes segmentos étnico-raciais, como no caso quilombola. Logo, pensar o acesso quilombola nas instituições de ensino superior no Ceará, especialmente na Unilab, é uma tarefa que necessariamente vai ao encontro da lógica do racismo estrutural que no Brasil é tão imperativo. Isto, pois, o racismo estrutural que permeia as relações políticas, sociais, educacionais etc., não só no caso do Ceará, mas do Brasil como um todo, reforça a restrição explícita do acesso quilombola às universidades e/ou instituições públicas de ensino superior. Mas que isso, o racismo que opera neste âmbito “naturaliza” tanto os discursos como a estrutura universitária diante da percepção ou mesmo irrelevância diante da presença (ou não) quilombola.

Por esta razão, parafraseando o questionamento de Mato (2019), também indagamos: por que a não presença quilombola nas instituições públicas de ensino superior no Estado do Ceará não nos surpreende? E tampouco suscita questionamentos? Uma resposta pontual talvez esteja ainda na percepção do próprio autor, pois “el racismo es un elemento constitutivo de estas sociedades, que continúa ideológica y estructuralmente caracterizando su vida contemporánea”, assim “este problema, originado en el período colonial, continúa vigente” (Mato, 2019, p. 04).

Deste modo, a trajetória de discussões que antecederam propriamente o ingresso quilombola na Unilab foi acompanhada de negação e de duras críticas, pois as questões levantadas à época buscavam problematizar as razões pelas quais havia este distanciamento – político e não

territorial – da Unilab e as barreiras existentes diante do acesso dos povos e comunidades tradicionais, especialmente no caso quilombola, haja vista se tratar de uma universidade afro-brasileira.

No entanto, desde o início destes debates tornou-se visível, principalmente a partir da fala de alguns docentes, que isso seria um processo moroso já que a Unilab é uma universidade nova e a realização de um processo seletivo específico para tais povos poderia ser alcançada somente “daqui a uns 20 anos”, já de outro lado, um docente chegou a afirmar que o importante a ser debatido era o “racismo epistêmico”, logo, não seria relevante debater o acesso quilombola no ensino superior. Em suma, muitas falas apenas reforçavam a não importância do acesso destes povos no ensino superior e paradoxalmente reproduziam ideias racistas e discriminatórias.

Com o ingresso dos primeiros estudantes quilombolas via PSE, ainda no primeiro semestre de 2018, as ideias que estavam apenas no plano do discurso passaram a se materializar no plano prático, especialmente na sala de aula, na relação com os professores, com os próprios estudantes brasileiros e internacionais e com a própria instituição.

A experiência quilombola na Unilab tem sido um desafio cotidiano, desde a adaptação com a realidade dos municípios, a saída dos territórios de origem, os dilemas da vida acadêmica, das bolsas/auxílio da assistência estudantil, entre outros. Contudo, neste cenário temos presenciado, mesmo que esta presença seja recente, a manifestação do racismo e da discriminação étnico-racial.

Destarte, pontua Mato (2019) que “las instituciones y políticas de educación superior no están exentas de los problemas de racismo y discriminación racial. Ellos se expresan no solo en prejuicios y descalificaciones, sino también en la exclusión de las historias, lenguas y conocimientos de esos pueblos en los planes de estudio” (Mato, 2019, pp. 5-6). Não obstante, é sob este panorama que os estudantes quilombolas tem se deparado dentro da sala de aula, como também fora, nas relações extra-acadêmicas. Para embasar tais assertivas destacamos a seguir alguns casos vivenciados na Unilab, em diferentes situações.

Primeiramente, a “incapacidade cognitiva e de aprendizado”. Esta primeira forma situação legitima-se na afirmativa recorrente por parte de discentes, docente e outros profissionais da instituição acerca da “incapacidade”, “atraso” ou ainda da dificuldade de aprendizado dos estudantes quilombolas.

Estudante Quilombola 1: Um das falas que os professores fazem em comum, direcionadas a mim e outros estudantes, é sobre a nossa dificuldade. Eles acham que a gente tem dificuldade

em aprender. É o que aconteceu na primeira entrada de Indígenas e Quilombolas. Pegamos já disciplinas do 4º semestre. E foi onde tivemos mais dificuldade. Eles sabendo que não havíamos passado pelo Bacharelado em Humanidades, já nos matricularam empurrando uma disciplina do 4º semestre pra nós, faltou um olhar sensível da coordenação do curso. Pra depois diagnosticar que a gente tem problema de aprendizado.

Estudante Quilombola 2: Apesar de todos os apontamentos me dizendo que aquele espaço não era meu, o pior foi ouvir e saber que uma docente da universidade disse que eu tinha um déficit educacional e que minha avaliação de desempenho era ruim, e a mesma alegara que até compreendia, já que eu vinha de um quilombo e que a educação da população negra era mesmo desfragmentada.

Por conseguinte, a “exclusão das vivências e trajetória de vida na sala de aula”. Esta forma se dá pelo silenciamento e ocultação das vivências e trajetórias individuais de cada quilombola na sala de aula, impedindo que estes elementos sejam entrelaçados aos debates teóricos para a potencialização do aprendizado.

Estudante Quilombola 1: A Profa. questionou que a gente não poderia sempre estar contextualizando os textos com a nossa realidade, com a nossa vivência, que a gente tinha que parar com isso, de sempre tentar contextualizar a nossa realidade com alguns textos.

Nesta mesma perspectiva há a negação da identidade e história de vida quilombola.

Estudante Quilombola 2: Certa vez, fomos participar de uma atividade e dois colegas africanos sentaram ao nosso lado e perguntaram se éramos africanas e como havíamos entrado (na Unilab). Explicamos que éramos quilombolas e que entramos por um edital específico e de repente um deles começou a afrontar a gente, perguntando “como é a história?” “como é que você se reconhece como quilombolas?” Conte a história da minha comunidade, sobre Cazusa, africano, ex-cativo e ancestral-fundador, e que constituiu a comunidade, ele olhou pra mim e disse “isso são só histórias! Mas vocês não tem nenhuma certeza disso”. E tipo questionou a nossa história, o que é ser quilombola, a ancestralidade.

E por último, o *privilegio étnico-racial*. O ingresso através de um processo seletivo específico têm suscitado estranhamentos classificados como “privilegios”.

Estudante Quilombola 2: Alguns alunos acham que somos privilegiados e que os professores nos dão muita atenção. E chegam a falar como se nós tivéssemos maior dificuldade e por isso precisamos de mais atenção. Alguns professores nos pedem para falar sobre nossa cultura ou algo relacionado na sala de aula e a gente percebe os olhares, as falas nos corredores, sobre esse lugar de privilégio, como já falaram que estamos com privilégio na universidade.

Como podemos perceber nas falas de alguns estudantes quilombolas a partir de suas vivências no cotidiano da sala de aula ou ainda na relação com outros estudantes, há uma tentativa muito explícita de esvaziamento da identidade quilombola, seja na negação desta, na exclusão dos espaços de debate na sala de aula, nos discursos de um suposto “atraso” e de uma incapacidade de acompanhar os demais alunos.

Já no plano institucional essa questão se agrava ainda mais. Conforme vimos anteriormente, entre 2017-2019, ocorreram 5 edições do Processo Seletivo Específico para Indígenas e Quilombolas, o que mudou bruscamente o perfil da Unilab que hoje, entre Ceará e Bahia, conta com mais de 100 estudantes quilombolas que só ingressaram por meio da realização do PSE. Contudo, no início de 2020, sem nenhuma consulta ou diálogo prévio, a gestão superior da Unilab cancelou a realização dos PSE, adotando outro sistema que não condiz com a realidade quilombola, mostrando mais uma vez a face do racismo que nos exclui deste espaço.

Notas (in)conclusivas: reflexões para o enfrentamento ao racismo e a discriminação étnico-racial na Unilab

No decorrer do texto buscamos sintetizar a experiência do acesso quilombola ao ensino superior no Ceará, suas mobilizações e diálogos e a vida cotidiana que, como vimos, é permeada pelos reflexos do racismo e da discriminação étnico-racial. A Unilab, por sua vez, enquanto uma instituição não está isolada da sociedade, pelo contrário, nela dá-se o entrelaçamento de diferentes questões e debates, e por esta razão ela – compreendendo enquanto todos os sujeitos que fazem parte desta instituição de ensino – não está de forma alguma isenta da reprodução de lógicas racistas e discriminatórias, implícitas e explícitas.

Todos os casos anteriormente apresentados mostram que os impactos dessas lógicas recaem não só sobre a identidade quilombola como também na própria formação, assim, “el racismo no solo afecta las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan

a la Educación Superior y logren graduarse en los lapsos esperables. También afecta la calidad de la formación que las IES ofrecen” (Mato, 2019, pp. 7-8).

Os séculos de exclusão do povo quilombola dos espaços educativos reforçam estereótipos, ideias do imaginário colonial, bem como relega a um lugar de inferioridade e subalternidade, especialmente no que diz respeito à produção do conhecimento. O racismo, portanto, é algo presente no decorrer de toda a formação básica e alcança o ensino superior, através da reprodução da invisibilidade da própria história e trajetória quilombola, o que não entra muitas vezes nos currículos e muito menos nos conteúdos debatidos na sala de aula.

Uma forma importante de rever tal situação é o comprometimento institucional em assegurar de fato a integração entre os povos. Para isso, uma alternativa eficaz está na possibilidade de se construir uma política/um programa de ação afirmativa que vise mitigar minimamente a sub-representação quilombola no ensino superior, bem como assegurar a concretização de pautas já discutidas em momentos institucionais, como a inclusão de componentes curriculares de núcleo comum na grade de todos os cursos de graduação contemplando a temática negra/quilombola, pensar a dinâmica pedagógica em consonância com os valores e costumes quilombolas, como a circularidade e a oralidade, atividades de extensão nos quilombos, valorização e incentivo de vivências compartilhadas entre universidade e os quilombos, formação continuada com docentes, servidores e demais trabalhadores da instituição.²

² Propostas apresentadas durante o I Seminário de Ações Afirmativas para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial do Setor de Promoção da Igualdade Racial da Unilab, realizado entre os dias 17 e 18 de dezembro de 2018 na Unilab.

Referências

- ALMEIDA, S. L., *O que é racismo estrutural?*, Belo Horizonte (MG), Letramento, 2018, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4610724/mod_resource/content/1/ALMEIDA%20-%202018%20-%20O%20que%20%C3%A9%20racismo%20estrutural.pdf.
- BARBOZA, E. H. L., *A hidra cearense: rotas de retirantes e escravizados entre o Ceará e as fronteiras do Norte. (1887-1884)*, São Paulo, PPGHS / PUC-SP / Tese de Doutorado em História Social, 2013, disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12781/1/Edson%20Holanda%20Lima%20Barboza.pdf>.
- LEITE, I. B., “Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas”, in *Etnografia Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social (ISCTEE)* Portugal, vol. IV (2), pp. 333-354, disponível em http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf.
- MASO, T. F. y L. Yatim, “A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)”, in *Paidéia* (Belo Horizonte), vol. XI, 2014, pp. 31-53, disponível em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2946>.
- MATO, D. (2019), “Racismo y Educación Superior en América Latina”, in *Colección Apuntes*, N° 1, 2019, disponível em <http://unesco.untref.edu.ar/pdf/apuntes-1-daniel-mato-racismo-y-educacin-superior-23-03-2019.pdf>.
- MOURA, C., *Dicionário da escravidão no Brasil*, São Paulo, Edusp, 2004, disponível em [https://books?id=6Zcz0fIj91cC&pg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?id=6Zcz0fIj91cC&pg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false).
- ORSO, P. J., “O surgimento da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil”, in *Revista HISTEDBR On-line*, Unicamp-Campinas - SP, V. 11, 2003, pp. 1-15, disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br.
- RATTS, A., “Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará”, in *Cadernos CERU, FFLCH/USP*, V. 9, São Paulo, 1997, pp. 109-127, disponível em <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74991>.
- REIS, J. J., “Quilombos e revoltas escravas no Brasil”, in *Revista USP*, São Paulo, Volume 28, Dezembro / Fevereiro, 1995, disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>.
- SANTOS, B. S., *A Universidade no século XXI*, São Paulo, Cortez Editora, 2004, disponível em <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.
- SOUZA, O. R. e B. Malomalo, “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará”, in *Interfaces Brasil/Canadá*, V. 16, 2016, pp. 256-293, disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7731>.
- TRECCANI, Girolamo D., *Terras de Quilombo: caminhos e entaves do processo de titulação*, Belém, Programa Raízes, 2006, disponível em <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Girolamo.pdf>.

A formação enquanto espaço de empoderamento e representatividade da cultura indígena kaingang no oeste de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Battestin, Leonel Piovezana e Jorge Alejandro Santos

No oeste do estado de Santa Catarina – Brasil, uma experiência inovadora e participativa tem feito a diferença nas comunidades indígenas desta região. A universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó, ciente da situação histórica, da invisibilidade e da dificuldade dos Kaingang para cursar o ensino superior, passa a ofertar cursos de licenciaturas intercultural nas comunidades indígenas. Os cursos possuem em sua proposta uma formação diferenciada, intercultural, bilíngue, capaz de contemplar os princípios comunitários de cada comunidade. As primeiras licenciaturas (2009-2014 e 2014-2019) com duração de cinco anos de estudos tiveram menos de 10% de evasão dos estudantes e bons resultados acadêmicos. No segundo semestre do ano de 2019 foram matriculados, após processo seletivo, 186 estudantes da etnia Kaingang. As licenciaturas fortalecem, emancipam os estudantes para atuarem enquanto docentes nas escolas da educação básica. Esse processo de formação superior contribuiu de forma significativa para a valorização e visibilidade da cultura *Kaingang* e de seus saberes, diminuindo a exclusão e preconceito. Destarte, a Universidade comunitária passou a oferecer bolsas de estudos também para estudantes indígenas e afrodescendentes em todos os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando a formação de mestres e, assim, a sua inserção na docência do ensino superior. Neste âmbito, este artigo buscará contemplar e apresentar essa experiência de formação, o contexto histórico da educação indígena no Brasil, para compreender os motivos que levaram à constituição deste projeto. Esses são alguns dos aspectos que tornaremos latentes e de acesso para a comunidade latino-americana através desta escrita.

O Indígena no contexto Brasileiro

É importante situar o leitor sobre a questão indígena no contexto brasileiro, uma vez que muitos ainda carregam no imaginário a ideia de que os indígenas habitam somente a região amazônica do Brasil. Desta forma, retomamos brevemente a historiografia dos povos indígenas no Brasil. Radin (1992) enfatiza que as conquistas espanhola e portuguesa

da América foram as duas mais marcantes que a história registra. Segundo o autor, essa colonização fez surgir o que ele chama de uma nova cultura. De fato, se observarmos as mudanças culturais, econômicas, demográficas e religiosas que surgiram em decorrência da atuação dos colonizadores, poderemos compreender, com maior clareza, a magnitude de tal empreendimento. De certa forma, para o autor, a colonização representou para os índios sul-americanos o início do fim. Os dados demográficos comprovam a drástica redução da população indígena e a destruição, quase que completa, do seu sistema de produção e modo de vida. De acordo com Rampinelli e Ouriques, quando relatam a escravização indígena, o Brasil começou a exportar escravos muito antes de começar a importá-los: “Os primeiros escravos indígenas foram mandados para Portugal já em 1511” (1999, p. 16). Segundo eles, a chegada de escravos negros para o Brasil só teve início em 1568, e a justificativa era muito simples: apanhar escravos indígenas na mata saía muito mais barato do que trazê-los da África. No entanto, apesar dos riscos de fugas ou não sujeição prolongada aos novos trabalhos, a escravização de índios era compensadora.

A Lei de 1611 introduziu a escravidão legal dos índios. Passaram a ser escravizados através do “resgate” ou da “guerra justa”. Os resgates eram uma espécie de troca de objetos por índios: povos indígenas aliados dos portugueses realizavam expedições de ataque às aldeias inimigas e traziam prisioneiros que entregavam aos portugueses em troca de quinquilharias. Conforme Rampinelli e Ouriques (1999) descrevem, as guerras justas eram promovidas pelas Tropas de Guerra, essas eram constituídas por grupos armados que invadiam territórios indígenas capturando o maior número de índios, inclusive mulheres e crianças. “Pela lei, essas guerras justas poderiam ser realizadas contra os índios que atacassem os portugueses ou os que impedissem a difusão do Santo Evangelho” (1999, p. 17). Com essa justificativa, os índios capturados eram levados ao mercado de escravos onde eram vendidos para os colonos, os missionários ou a Coroa Portuguesa (Rampinelli e Ouriques, 1999, p. 18).

Os Kaingang, em um primeiro momento, ajudam na caça aos Guaranis e, após, também são vítimas da escravização e da limpa da terra, quando dos processos de colonização que se iniciam na primeira década do século XX. Bastaram quarenta anos para dizimarem uma multidão das etnias Kaingang, Xockleng e Guarani, além de dar ciência à maior degradação ambiental de um ecossistema, mata das araucárias e da terra para o cultivo e agroindústria do Sul do Brasil (Piovezana, 2010).

A cidade de Chapecó (SC) nasce com comunidades indígenas Kaingang e Guarani que se distribuíam em aldeias próximas às nascentes

dos Rios dos Índios e Passo dos Fortes. A colonização vem com forças diversas, seja pela caça de pessoas para escravização ou compensatória, realizada pelos bugreiros (caçadores de bugres). Esses bugres eram os indígenas que não se submetiam ao cristianismo e aos aldeamentos. Forças também manifestadas no interesse de posse da terra e a colonização, promovendo processos violentos para a limpa da terra, que incluía a dizimação de pessoas nativas, seja por doenças infectocontagiosas ou guerras. Pessoas essas, crianças do ontem, trazem na memória o que foi tamanho desrespeito à terra e à vida e mesmo da sobrevivência, que justificam o ir e vir pelas beiradas das cidades, vendendo cestos para cargueiros de muares, que serviam, principalmente, para a coleta de cereais nos campos. “Como deixar as crianças sozinhas?”, pergunta uma senhora indígena de setenta anos, moradora da TI Xapecó. “Tínhamos que levá-las conosco, ficamos sem morada, sem-terra e os matos eram nossas casas e as taquaras nosso ganha-pão, só fazíamos cestos.” Então, segundo essa senhora, a cultura da venda de artesanato não é cultural, se fez cultura quando da necessidade e foi pela dor, pela fome e pela fuga da espingarda. Diz: “nos caçavam como caçam bicho do mato” (Piovezana, 2010).

Infelizmente muitos ainda desconhecem ou ignoram a presença de indígenas no Sul do Brasil, sendo que atualmente estimasse que a população kaingang chega a 50 mil em 25 áreas distintas pertencentes aos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Um número equivalente sobrevive nas cidades. Consideramos que, por trás da aparência do “povo aculturado”, o povo kaingang guarda fidelidade à sua cosmologia e continua com os faróis colocados na direção de sua cultura, mesmo com tanta repressão sofrida pelo colonizador. (Veiga, 1994). Referente ao estado de Santa Catarina, a maioria das terras demarcadas estão localizadas na região oeste, considerada um dos maiores polos agroindustriais e de produção de alimentos do Brasil e, portanto, a mão de obra indígena passa a ser contratada com salários baixos pelas empresas do agronegócio, uma vez que os indígenas não conseguem mais sobreviver com a venda de artesanatos.

Segundo Battestin e Camargo (2016, p.83), observa-se que a imposição de uma cultura condiciona ao desmantelamento científico de outra, sendo que na história da América Latina essa foi a máxima para o desaparecimento e a redução de várias comunidades indígenas, as quais perderam elementos que afirmavam a tradição, a organização social e as marcas do seu tempo cíclico em detrimento da célere e desumana civilização, sendo engolidos pelo tempo de exploração e capital, sem prerrogativa para compreender e respeitar as singularidades das coletividades nativas.

Licenciatura intercultural indígena na Unochapecó

É possível afirmar que foram séculos de resistência e lutas, mas somente no final do século XX é que o movimento indígena brasileiro consegue o reconhecimento de várias de suas demandas, especialmente plasmadas na reforma constitucional de 1988, onde se reconhece o direito de ter uma educação pautada em sua própria tradição, língua e cultura. A Constituição Federal reconhece às populações indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231). Além disso, assegura a elas o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º, da Constituição do Estado de Santa Catarina. “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”

Aos Estados caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da escola indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financiamentos, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de 1998 começa a tratar com mais especificidade a educação escolar indígena e faz complementações posteriores até a atualidade. Uma das necessidades de formar professores das próprias comunidades para as escolas é a ampliação e presença de escolas públicas nas comunidades indígenas. Respondendo à necessidade de formação de professores indígenas e a ampliação de uma rede de escolas públicas é que surgem as licenciaturas interculturais indígenas da Unochapecó. Como estratégia para reduzir a histórica evasão de estudantes indígenas da educação superior, decidiu-se realizar os cursos de licenciatura nas comunidades indígenas. Ao invés dos estudantes indígenas terem que ir até a universidade, a universidade vai à comunidade.

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó é uma instituição comunitária, com a perspectiva de atuar junto e com a comunidade, conhecendo e atendendo as necessidades sociais e econômicas da região oeste de Santa Catarina. Cabe enfatizar que essa região, como citada anteriormente, tem a presença de comunidades indígenas, que constroem a sua trajetória, com objetivos e metas para a valorização da cultura, bem como as manifestações regionais. Constituída no padrão de universidade regional, a Unochapecó visa contribuir com o meio ao qual pertence e atua, tendo em vista que a sua

missão é direcionada para formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento; promover a cultura e o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade entre os povos. A Unochapecó buscou atender as demandas provindas das vozes e das necessidades das comunidades indígenas da região, formando professores para atuarem nas escolas de suas comunidades e da região.

No olhar de Santos *et al.*, um dos principais desafios para a implementação de uma educação intercultural é a formação de docentes que provenham das comunidades, mas, ao mesmo tempo, que estejam imersos na cultura universitária e tenham um nível educativo suficiente como para trabalhar nas escolas das comunidades indígenas com um nível similar ao das escolas que estão fora delas. Ou seja, formar professores que pertençam às suas comunidades, mas que possam sintetizar a cultura envolvente para levar a elas e colocá-las em diálogo horizontal com suas próprias culturas (2019, p. 427).

As Licenciaturas Interculturais tiveram início no ano de 2009 na Universidade Comunitária da Região de Chapecó SC, mediante o objetivo de propiciar a educação superior para as comunidades indígenas. Sua criação ocorreu em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e comunidades indígenas. As turmas tiveram e continuam tendo suas aulas e práticas no interior das aldeias. A primeira turma com sessenta estudantes iniciou no ano de 2009-2014 e foi administrada na Sede da Terra Indígena Xapécó, com uma população de aproximadamente seis mil pessoas, na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vãinkrê, localizada no município de Ipuçu (SC). A segunda turma com setenta estudantes (2014-2019) foi realizada na Terra Indígena Chimbangue, município de Chapecó (SC) na Escola Indígena de Educação Básica Fennó. A colação de grau aconteceu em março de 2019.

Visando contemplar a demanda existente nas comunidades das terras indígenas Xapécó, Chimbangue, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Ipuçu, Entre Rios, Abelardo Luz, Chapecó e Seara, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Licenciaturas Interculturais para a Formação de Professores Indígenas foram organizados com componentes curriculares e currículo diferenciado, em quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza; 2) Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais; 3) Licenciatura Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literaturas; e 4) Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia. O concluinte recebe o título de Licenciado em uma dessas áreas. A missão desses cursos consiste em

formar professores para atuarem na educação escolar indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico da etnia, contribuindo para o desenvolvimento cidadão.

Dando continuidade à formação de professores da etnia Kaingang, em junho de 2019 são ofertadas cinquenta (50) vagas para o curso de Pedagogia Intercultural pelo Artigo 171 do Estado de Santa Catarina. Para estas vagas se inscreveram 86 indígenas. As aulas iniciaram no dia 4 de agosto de 2019, com regime presencial no interior da Reserva Kondá, município de Chapecó (SC).

O Governo do Estado de Santa Catarina através dos Art. 170 e 171 disponibiliza em agosto de 2019 mais recursos, dos quais a Unochapecó optou em ofertar mais cem (100) vagas interculturais pelo Art. 170 e mais trinta e seis (36) pelo Art. 171, totalizando cento e oitenta e seis indígenas regularmente matriculados nos cursos superiores de Pedagogia, Letras e Língua Kaingang, Educação Física e Ciências da Natureza, com regime presencial e no interior das Terras e Reservas Kaingang.

Na Unochapecó, os Cursos vinculam-se à Área de Ciências Humanas e Jurídicas. A participação docente e discente nas instâncias decisórias da Universidade ocorre de forma direta nas eleições para Reitoria, Vice-Reitorias, Direção de Área e Coordenações de Curso e de forma indireta através dos representantes nos diversos órgãos de gestão – Conselho de Área e Colegiado de Curso. A oferta destes ocorreu em regime especial e presencial, na Terra Indígena Xapecó, localizada no Município de Ipuacu (SC), nas dependências da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Cacique Väinkrê, de 2009 a 2014 e na Escola Indígena Fennó da Terra Chimbangue de Chapecó (SC), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. São desenvolvidos de forma intensiva e presencial nos finais de semana (sextas-feiras e sábados), férias e recessos escolares, no interior das Aldeias e com atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estiverem ministrando aulas.

Para os elaboradores do Projeto Pedagógico, educar para o movimento dialético consiste no aspecto primordial do curso, por essa razão, a metodologia dialética se perfila como uma opção teórico-prática a ser privilegiada nos cursos. Os conteúdos que os professores desenvolvem em sala de aula necessitam passar por reflexões, problematização, reelaboração pelos estudantes, para se constituírem em conhecimentos.

De acordo com as orientações da Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação e Sequencial da Unochapecó, uma das condições básicas para a construção de um processo de ensino e aprendizagem coerente e comprometido com a realidade em que os cursos estão inseridos

é a previsão ou planejamento de momentos específicos para reflexão e avaliação das ações, das condições e práticas propostas para o redimensionamento e encaminhamento dos cursos. Os procedimentos e orientações acadêmicas utilizados na Unochapecó, de acordo com o Estatuto, Regimento Geral e Manual de Normas e Procedimentos Acadêmicos, garantem um processo de gestão, avaliação e coordenação das ações interdisciplinares e demais atividades, contando com a integração do corpo docente, haja vista que seu comprometimento e empenho são indispensáveis para a consecução dos objetivos dos cursos.

O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (Brzezinski, 1992, *apud* Unochapecó, 2012, p. 27).

A abordagem da profissionalidade docente, compreendida como eixo de teorização privilegiado, abarca proposições no âmbito do conhecimento profissional, científico, técnico e pedagógico: identidade profissional; compromisso sociopolítico; postura ética; reconhecimento social, etc. Nessa perspectiva, o professor idealizado deve apresentar o seguinte perfil tipológico: ser um profissional competente, comprometido, com postura ética, com reconhecimento social e com engajamento político. (Unochapecó, 2012). O professor é, pois, um agente dinamizador de conhecimentos indispensáveis para a rearticulação da vida societária. Não é, pois, uma figura associada a interesses alienígenas, mas passa a identificar-se como um protagonista da construção e da reconstrução cultural da comunidade em que atua (Secchi, 1997, pp. 71-81).

Em suma, pode-se dizer que os professores formados nesses cursos de licenciaturas deverão desenvolver capacidades e competências que os habilitem a: - elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; - elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas; - definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (Grupionni, 2000).

Tendo por base o panorama de criação, implementação e organização das Licenciaturas Interculturais Indígenas da Unochapecó, ofertadas pela primeira vez em 2009, pode-se dizer que configuraram-se como pioneiras no Brasil, por: acontecer regularmente na aldeia/universidade, com estudantes matriculados, possibilitando a participação

efetiva da comunidade indígena. O seu surgimento ocorreu diante parceria entre universidade e comunidade regional (SEED, escolas, indígenas) ou, melhor dizendo, todos os processos pedagógicos propostos nos PPC dos cursos foram elaborados com professores, estudantes, lideranças indígenas, comunidades indígenas e representantes de entidades regionais como a Fundação Nacional do Índio (Funai), as Secretarias Municipais e Estadual de Educação e Áreas Acadêmicas da Unochapecó. Os princípios para o currículo dos cursos foram implementados com base em experiências das Licenciaturas Interculturais ofertadas no Brasil. O PPC foi organizado interdisciplinarmente contemplando formação geral e com terminalidades específicas em quatro áreas do conhecimento. Para isso, amparou-se em fundamentos como o respeito à pluralidade e à diversidade, por isso, não se trata de um documento pronto e acabado, ou para ser utilizado mecanicamente, e sim para ser reescrito, aprimorado e ampliado sempre que houver necessidades, conforme afirmado por seus elaboradores.

Outro aspecto que se destacou refere-se ao perfil docente exigido para a atuação nesses cursos, estabeleceu estreitos vínculos aos objetivos dos cursos, bem como ao perfil do profissional que se desejava formar. Esse objetivo centrou-se em preparar professores para promover, junto aos estudantes indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, bem como o respeito às suas particularidades linguísticas culturais.

Todavia, segundo Santos *et al.* (2019), um dos primeiros desafios é superar o preconceito que ainda se tem sobre a população indígena presente em toda América Latina, evidenciado principalmente no âmbito da educação. Porém, se as apelações à diversidade cultural, à interculturalidade e ao multiculturalismo tem conotações positivas quando aparecem em discursos e textos legais, o preconceito monocultural e etnocentrista prevalece em muitas de nossas formas de pensar e consequentemente em nossas práticas e atitudes cotidianas (2019, p.423).

Fronteiras interculturais: algumas dificuldades enfrentadas pelos cursos de ensino superior indígenas no Oeste Catarinense

O programa de licenciatura foi bem-sucedido em vários aspectos: conseguiu formar diversas turmas de professores que trabalham nas escolas cumprindo seu objetivo principal. Para isso, foi preciso resolver alguns problemas específicos, especialmente desenvolver uma estratégia para reduzir a evasão de estudantes indígenas ao ensino universitário.

O percentual de evasão de estudantes indígenas nas universidades da região Sul do Brasil chegava a 90% (Unochapecó, 2012). O mesmo

fenômeno ocorreu no ensino inicial e médio: se a criança ou jovem indígena precisar deixar sua comunidade para receber educação, o salto social e cultural é tão forte que a maioria desiste e apenas 10% alcançam resultados aceitáveis.

A principal estratégia para reduzir a evasão de alunos nesta região foi ofertar as Licenciaturas Interculturais nas Terras Indígenas. Ou seja, ao invés dos estudantes deixarem a terra indígena em direção à cidade, a universidade e seus professores vão para as terras indígenas para ministrar seus cursos.

Uma das causas da evasão é a dificuldade de deslocamento até a cidade. Para entrar ou sair dos territórios, é necessário percorrer vários quilômetros em estradas de terra que dificultam o trajeto, principalmente em dias de chuva. Outra causa da evasão é a fronteira cultural; porém, é menos visível e, portanto, mais difícil de passar. Por exemplo, muitas das estudantes são jovens mães ou estão em estado de gravidez, então a presença das crianças em sala de aula é frequente, e as saídas para fora da sala também, o que poderia ser um fator complicador em um espaço universitário regular. Diante dessa situação, as políticas destinadas a formar professores indígenas nas cidades apresentavam desistências e relatos de desconforto, mal-estar e exclusão. A fronteira econômica também é um fator que define a exclusão, a população indígena sobrevive com a agricultura de subsistência, venda de artesanato ou mão de obra não qualificada em empresas do agronegócio. O programa das licenciaturas interculturais faz esforços constantes para obter recursos que viabilizem o transporte, alimentação e formação extracurricular, etc. A estratégia projetada pela Unochapecó com o apoio financeiro da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina foi bem-sucedida, revertendo a evasão de estudantes indígenas das salas de aula da universidade. Para evidenciar, por exemplo, a primeira turma formada no ano de 2014 teve 60 alunos matriculados, 34 alunos receberam o diploma de Licenciado e o restante seguiu cursando as disciplinas faltantes. Ou seja, a porcentagem da evasão foi revertida, 90% mantiveram a regularidade e só o 10% abandonou o curso (Santos, Piovezana e Narciso, 2018).

Outro sucesso do programa consistiu no que chamamos de alfabetização intercultural dos professores participantes da licenciatura. Porque, paradoxalmente, quem tem a experiência mais intercultural nesse contexto é o estudante indígena que sempre viveu entre duas culturas e teve que mediar constantemente entre as práticas, costumes e idiomas de ambas. Por outro lado, para professores acostumados à educação no contexto universitário tradicional, frequentar uma escola de uma comunidade indígena implica reaprender o contexto e

fazer um esforço para adquirir a prática da mediação cultural, tomando cuidado para não fazê-lo de maneira colonial, mas descolonizando suas próprias práticas pedagógicas (Santos, Piovenzana e Narciso, 2018). No entanto, a estratégia projetada para o programa também envolve algumas dificuldades, como o risco que chamamos de “endogamia educacional”. No sentido de que, pelo curso ocorrer dentro da terra indígena tem-se a vantagem de reduzir drasticamente a evasão, mas a desvantagem de os alunos não transitarem a experiência de estar no contexto universitário que, embora geralmente hostil à cultura indígena, fornece certas habilidades importantes para um professor de ensino inicial ou médio, especialmente se ele ocupar cargos de gestão. Portanto, algumas estratégias foram elaboradas, especialmente nos períodos finais do curso. Os estudantes frequentavam a infraestrutura da Unochapecó na cidade, a fim de utilizar os laboratórios de informática para a elaboração do trabalho de conclusão do curso. Também, foram utilizadas as salas multimídias para conferências com povos de outros países e culturas, estreitando o diálogo intercultural entre os povos (Santos, Battestin e Reid, 2019).

Para seguir pensando

Sobre impactos da Licenciatura Intercultural na Formação de Professores Indígenas, constatou-se que o curso: a) proporciona a reflexão e o (re)encontro com a cultura indígena; o empoderamento coletivo dos estudantes por meio da apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade; b) a formação de grande número de professores indígenas na região oeste catarinense; c) grande parte destes está dando continuidade à sua qualificação, seja por meio de cursos, especialização ou pós-graduação; d) elevação do número de alunos nas escolas indígenas; e) melhorias na organização e gestão das escolas nas aldeias indígenas, dentre outros.

Os resultados podem ser considerados positivos e os impactos são visíveis, especialmente pelo número de graduados atuantes nas escolas. Até o ano de 1995 havia 200 alunos na Escola Cacique Vãinkrê, no primeiro semestre de 2017 existem aproximadamente 2.400 indígenas frequentando esta escola, na Educação Básica - Ensino Médio, Fundamental e escolas multisseriadas da Terra Indígena Xaçepó, e mais de 250 estão em Universidades, frequentando cursos de graduação e pós-graduação. Nas escolas indígenas, as aulas são ministradas por professores licenciados, grande maioria, indígenas Kaingang.

Por outro lado, também são enfrentadas muitas dificuldades pelos professores do curso, a saber: a) baixa estima e servilismo dos

indígenas em relação aos não-índios; b) perda da identidade e cultura indígena; c) pouco conhecimento da língua indígena; d) desistência do curso, por falta às aulas; e) falta de creche; extrema pobreza; concentração de terras nas mãos de poucos, dentre outros.

Ao fim e ao cabo, pode-se dizer que estes cursos revestem-se de um caráter de extrema relevância, uma vez que interagem de modo propositivo e participativo na formação desses novos agentes de produção e reprodução cultural, denominados professores indígenas. A Universidade, por seu turno, reveste-se também como um dos espaços privilegiados de interlocução com a diversidade cultural. É possível dizer-se, então, que, nestes cursos, as comunidades indígenas assumem-se enquanto protagonistas da diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Precisamos seguir aprendendo, nos reinventando, lutando e buscando estratégias que possam ir ao encontro com os propósitos de um bem viver. O Brasil vive um momento político que não favorece a inclusão indígena nas políticas públicas. Esse é o nosso grande desafio, seguir lutando no processo de formação indígena, a fim de garantir seus direitos de formação e inclusão em todos os espaços que julgarem necessário.

Referências

- BATTESTIN, C. e C. G. Camargo, “Experiências interculturais: A marca do tempo Chronos vivenciada no Tempo Kairos”, in Pedro Canales Tapia e Mariana Moreno Castilho (org.), *Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur*, Santiago de Chile, Ariadna Ediciones, 2016, pp. 75-95.
- PIOVEZANA, L., *Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto*, tese de doutorado, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2010.
- RADIN, J. C., *A encomenda na colonização espanhola da América do Sul*. Joaçaba, Roteiro, 1992.
- RAMPINELLI, W. J. (org.), *Os 500 anos: A conquista interminável*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- RCNEI - “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- SANTOS, J. A., C. Battestin e A. Reid, “El diálogo intercultural como método para articular una experiencia entre estudiantes de Brasil y el Reino Unido”, in *Revista de Faebra*, v. 28, N° 56, 2019, pp. 102-115, disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba>.
- SANTOS, J. A., L. Piovezana e A. Narciso, “Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, N° 251, 2018, pp. 189-204. Disponível em A. J. Santos, C. Battestin, D. Berisso e L. Piovezana, “O diálogo intercultural e decolonial do saber na formação de professores indígenas kaingang”, in *Perspectiva - Revista do centro de ciências da educação*, v. 37, N° 2, 2019, pp. 420-436, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2719/showToc>.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, Governo do Estado de Santa Catarina, 2014.
- UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da região de Chapecó, *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*, Chapecó, Unochapecó, 2012.
- VEIGA, J., “*Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional*”, dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

Kohépitihíkauvoti, as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior

Eriki Miller Lima Luiz Paiva

Esse artigo busca dar visibilidade a uma realidade enfrentada por muitos estudantes indígenas que ingressam no ensino superior: o racismo. Os casos e experiências narrados durante a escrita foram relatados por acadêmicos indígenas de graduação dos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a maioria no campus do interior, na cidade de Aquidauana, no centro-oeste do Brasil.

O racismo é “o dogma segundo o qual um grupo étnico está condenado pela natureza à inferioridade congênita e outro grupo está destinado à superioridade congênita” (Benedict, 1945, p. 87). Nesse caso, o racismo é efetuado por pessoas não indígenas, que se sentem superiores à diversidade fenotípica, étnica e cultural dos povos tradicionais e, quando em contato com estes no ensino superior, necessitam reafirmar sua pretensa superioridade humilhando e desfazendo dessas pessoas que julgam serem “minorias”. Como se não bastasse todo o processo de sofrimento pelo qual os povos indígenas foram submetidos desde a invasão de suas terras em 1500, há ainda mais essa ferramenta que o *purútuye*¹ utiliza para atacar e ferir quem considera menos humano ou civilizado que ele.

Podemos dizer que, hoje, as estratégias dos descendentes de colonizadores são diferentes daquelas perpetradas na época do “descobrimento” do Brasil. Hoje são sofisticadas, silenciosas e astutas, a todo tempo buscando silenciar o seu colonizado, impedir o pensamento crítico do indígena. O processo de colonização não terminou em 1500, ele perdura até hoje de forma intensa. O racismo é apenas uma dentre várias técnicas de dominação e subjugação e a educação se tornou para os povos indígenas um escudo de defesa com o qual resistem aos retrocessos que se levantam todos os dias.

A educação escolar indígena demonstra seu sucesso ao passo que se manifesta a presença indígena nas universidades públicas do Brasil. Somente no campus de Aquidauana da UFMS são 416 acadêmicos indígenas (2018, Secae/CPAQ) advindos das aldeias da região. Esse grande número de indígenas no ensino superior, atuando na

¹ Palavra usada para referir-se ao não indígena na língua Terena; “falante da língua Portuguesa”.

instituição e em suas comunidades, explica-se também devido ao entendimento sobre a necessidade de haver indígenas profissionais formados que, com autonomia, viessem a suprir a demanda nas aldeias (Souza Lima, 2018, p. 418).

Um fator facilitador da entrada do jovem indígena no ensino superior foram as políticas públicas. Para Saraiva (2006), políticas públicas podem ser consideradas “[...] como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório”. Uma dessas políticas públicas que visam à superação das desigualdades sociais que tem proporcionado o ingresso no ensino superior são as cotas, onde das vagas disponíveis para determinados cursos é separada uma quantidade (geralmente 1 vaga) para ingresso de aluno indígena. O que é para as populações historicamente fragilizadas socialmente uma ferramenta de justiça e equidade é para os *purútuye* mais um motivo de desprezo, humilhação e perseguição. “A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados” (Baniwa, 2006, p. 163).

O não indígena que é preconceituoso parece incapaz de enxergar além de seu campo de visão, por cima de seu muro de poder, como se todas as pessoas vivessem no mesmo mundo de oportunidades e privilégios que é a sua realidade. A falta de compaixão é característica principal de uma pessoa racista, que “pode angustiar-se diante da doença de seus cachorros, mas não desenvolver qualquer sentimento de comoção perante o terrível quadro de opressão racial” (Moore, 2006, p. 23).

Durante a realização do artigo, nas entrevistas, revelou-se grande número de citações de ocorrência do racismo institucional. O racismo institucional pode ser definido como o fracasso coletivo das organizações e instituições em promover um serviço profissional e adequado às pessoas em razão da sua cor, cultura, origem racial ou étnica (CRI, 2006, p.11). Na forma percebida pelos alunos foi causado pelos funcionários, técnicos e professores da instituição.

O preconceito étnico e cultural por muitas vezes se dá também de forma velada, escondida em olhares e ações. Diferentemente da discriminação, o preconceito está situado no campo da subjetividade, se baseando em estereótipos e pensamentos que não são passíveis de punição enquanto não exteriorizados. Mas mesmo sendo de forma velada faz vítimas, como se constatou na pesquisa, onde muitos souberam citar que passaram pela experiência de perceber o racismo velado e o preconceito subentendido no trato de algumas pessoas.

O contato com o racismo no ensino superior tem mostrado graves consequências no psicológico dessas pessoas, acarretando muitas vezes na evasão escolar indígena. Haja vista que os povos indígenas só tiveram acesso a esse nível de educação muito recentemente, assim que vivenciam os primeiros atos de discriminação, tendem a desistir dos estudos (Borniotto, 2017, p. 5065).

A evasão de alunos indígenas e seu retorno antecipado de volta às suas comunidades é trágico, pois a população perde um profissional em formação que deveria voltar qualificado para o atendimento diferenciado desses povos que tem suas especificidades.

Método

O estudo foi realizado de forma autônoma e conduzido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contou com a participação de 10 acadêmicos indígenas dos cursos de Pedagogia, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Direito, Matemática, História, Geografia (Bacharelado) e Biologia, todos da etnia Terena provenientes de aldeias da região do município de Aquidauana - MS. O pesquisador realizou uma entrevista com esses alunos seguindo três perguntas: “você já sofreu ou presenciou racismo na universidade?”; “acredita no racismo como influenciador da evasão acadêmica indígena?” e “você já desistiu de algo na faculdade (bolsas e auxílios, projetos de ensino/pesquisa/extensão) após ter sofrido algum tipo de discriminação?” As respostas foram dadas de forma aberta, onde o aluno se sentia confortável em expor sua experiência em ter sido vítima de algo tão desconfortável como o racismo. Os áudios das respostas foram gravados com permissão e a assinatura dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram conscientizados de que as respostas se manteriam no anonimato e que seriam identificadas pelas iniciais dos nomes e aldeia onde pertenciam. As gravações tiveram em média 5 minutos.

Resultados e discussão

“Você já sofreu ou presenciou racismo na universidade?”

Todos os participantes da pesquisa afirmam já terem tido contato com o racismo, sendo eles vítimas ou por terem presenciado a prática contra outros colegas.

C. F. (Aldeia Bananal) alega que “todo indígena já sofreu racismo”. Segundo ele, o racismo institucional se mostra desde o primeiro semestre da graduação. O seu contato com o racismo se deu através de

uma atividade aplicada pelo professor, em que ele terminou de resolver antes dos demais alunos não indígenas, e foi questionado se ele já teria estudado em escola particular. Na pergunta e na forma que o professor a fez, para ele, ficou claro que o professor o considerava incapaz de ter feito as atividades antes dos demais alunos sem ter passado, pelo menos, por uma escola particular. Ele afirma ter se sentido inferiorizado pela perspectiva do professor, mas relata que a sua vida inteira estudou em escola pública, dentro da aldeia, realidade já diferente da de C. M. (Aldeia Bananal), que reside hoje no perímetro urbano do município de Aquidauana. Mesmo tendo estudado sempre em escola dentro da cidade, C. M. alega ter enfrentado inúmeras vezes o racismo velado pelos seus traços fenotípicos, no nível fundamental/médio e agora no superior, onde hoje ouve comentários do tipo “como assim: índio que mora na cidade?”. Isso demonstra que pairam fortemente sobre o indígena as definições baseadas em estereótipos, o conceito racista, arcaico e primitivo da sociedade que tenta impor um padrão ao índio, onde se ele não se encaixar deixa de pertencer a sua etnia. Como se o sangue que comprova o pertencimento pudesse deixar de correr nas veias do indígena.

P. A. (Aldeia Córrego Seco) acredita que o racismo que mais enfrenta enquanto aluna indígena é o velado que, segundo ela, “se apresenta de forma diferente, de uma forma que o aluno nem consegue admitir ou conceituar como racismo”. Em seu curso as pessoas costumam ter um padrão de vida elitista: “as pessoas só estudaram em escola particular a vida inteira, nunca enfrentaram dificuldades financeiras”. Seu confronto se intensifica por estar rodeada em sala por alguns familiares de fazendeiros que estão em processos judiciais contra seu povo. P. A. diz que pouco a pouco o aluno indígena “vai se acostumando com o racismo institucional”, que se sente respeitada como acadêmica, mas que a instituição evita dá-la oportunidades de falar de suas origens.

Durante a primeira graduação de V. G. (Aldeia Limão Verde) uma colega disse que “os índios tinham tudo dentro da universidade e que tudo era de ‘mão-beijada’”, segundo essa colega para os “índios” as coisas na universidade eram mais fáceis. V. G. respondeu que se é um direito, que os indígenas desfrutem desse direito, pois “há uma dívida do estado com os indígenas e negros”.

S. M. (Distrito de Taunay) conta que certa vez o racismo se mostrou a ela de uma forma mais escancarada e direta:

Disseram pra mim que eu estava dentro da universidade pela cota, que se não fosse pela cota eu não estava dentro de uma universidade pública, e que o índio não precisava de auxílio do governo.

K. M. (Aldeia Lagoinha) narra o racismo que considera velado e institucional do qual ela e seus colegas foram vítimas, através de uma professora “branca, loira, de olhos verdes”, que sempre demonstrou em seu jeito certo preconceito com os indígenas na forma de cobrá-los, que para ela era uma tentativa de humilhar os demais colegas. Segundo K. M. “é diferente quando você pega no pé para a pessoa aprender, e quando você pega no pé para humilhar”. Ela conta:

Eu lembro uma vez que a gente fez uma prova oral, e aí eu passei o dia inteiro estudando para essa prova. Aí eu cheguei e ela perguntou para mim coisas que não tinham nada a ver com o conteúdo que ela passou, enquanto para os outros ela passou exatamente o conteúdo. Minhas perguntas eram diferentes, relacionadas ao que eu fazia na aldeia e coisas assim. As respostas deveriam ser dadas em espanhol e eu não soube responder, pois eram palavras que não estavam no conteúdo. Eu já tinha me programado para o contexto que estava nos conteúdos, mas mesmo assim fui mais ou menos bem, tirei 8. Como era fim de semestre, eu soube depois que ela deu abraço em todo mundo e em mim ela não deu, sabe? Um abraço, tipo um ‘parabéns’.

“Acredita no racismo como influenciador da evasão acadêmica indígena?”

Há o consenso unânime entre os alunos ouvidos de que o racismo pode sim contribuir na evasão dos alunos indígenas do curso superior.

O racismo tá na cara das pessoas quando te olham com pena, com dó. [...] te olham com olhar de superioridade, e se a pessoa não tiver um psicológico regular pra aguentar esses olhares, a pessoa vai desistir. Não tem como aguentar passar a graduação inteira com esses olhares, sabe?

C. F. (Aldeia Bananal) enfrentou dificuldades depois de ter decidido seu tema de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), o que quase o deixou sem expectativas quanto à conclusão de seu curso. Após ter decidido que abordaria a temática da retomada dos territórios tradicionais dos Terena, foi buscar orientação dos professores de seu curso que trabalham em coisas parecidas na área. Todos os professores procurados se recusaram e “deram desculpas” para justificar. Ao persistir na escolha do tema que, segundo ele, reforça cada vez mais sua identidade, só conseguiu achar um orientador quando houve o ingresso de um novo professor no curso. Ele justifica:

Tem uns professores que não entendem muito bem como que funciona Mato Grosso do Sul, porque Mato Grosso do Sul acredito que é o estado mais 'anti-indígena' do Brasil. [...] posso falar que foi Deus que mandou ele, eu já estava decidido que ia falar sobre territórios tradicionais. Eu fui falar com ele e na mesma hora ele aceitou... [...] falar em desistir de algo na faculdade por ter sofrido racismo, acredito que outras pessoas às vezes acabaram desistindo por causa disso, mas só que da minha parte eu vou sempre carregar essa identidade como indígena. Em nenhum momento eu vou negar, eu posso sofrer racismo, mas é isso que eu sou. Eu tenho que ter orgulho do que eu sou.

P. A. (Aldeia Córrego Seco) reflete um pouco das consequências do racismo, alegando que às vezes pensa em desistir do seu curso, pois acha que não irá conseguir concluir por não ter as mesmas oportunidades dos colegas. Diz se considerar “burra” por não entender o conteúdo rapidamente como eles, mas que “eles não têm no que pensar. Será que amanhã eu vou comer? Será que amanhã eu vou ter passe de ônibus pra ir para a faculdade? Eles não têm essa preocupação que eu tenho.” Nesses momentos ela percebe que quem precisa “correr atrás” é ela, que quando não tem livros vai até os professores para pedir emprestado, e quando eles não podem emprestar ela pede recomendação de outros livros, artigos, resumos. “Eu dou o meu jeito”, afirma ela. Quando pensa em desistir, relembra de sua família e aspectos econômicos familiares.

Ci. F. (Aldeia Bananal) dá uma importante contribuição como resposta:

Se eu pensei em desistir? Jamais! É aí que eu me fortaleci. É a partir deste momento que eu pensei: Não! Eu estou dentro dessa universidade e quero ser vista como indígena, porque não foi fácil eu entrar em uma universidade, e não vai ser o racismo que vai me fazer desistir do meu sonho. Não vai ser o racismo que vai me fazer parar e não lutar mais. 'Tô' sofrendo racismo, sofro racismo, mas não é isso que vai me fazer abaixar a cabeça.

Entre os entrevistados, para a maioria o racismo serviu de fortalecimento em seu ideal de sair formado, para comprovar sua capacidade para quem duvidava. Essas vítimas usaram a experiência com o racismo como arma de fortalecimento, mas nenhuma pessoa deveria passar por situações preconceituosas e racistas para se fortalecer. É necessário “desromantizar” a dor, seu processo e “frutos” que as pessoas costumam atribuir a ela.

“Você já desistiu de algo na faculdade (bolsas e auxílios, projetos de ensino/pesquisa/ extensão) após ter sofrido algum tipo de discriminação?”

K. M. (Aldeia Lagoinha) tem um relato muito forte acerca do racismo institucional, que diz ter sofrido logo que entrou na universidade e foi aprovada na seletiva do Auxílio Alimentação e Auxílio Permanência da UFMS. Quando levou seus documentos comprobatórios até a assistência estudantil para homologação no processo, após a análise da assistente, K. M. conta:

eu falei que moro na aldeia e que meu pai era da retomada ela disse: ‘ai, os índios nem precisa de terra, porque que quer tanta terra assim?’

Após o episódio, K. M. se retirou da sala e desistiu de participar da seleção, desde então nunca mais participou de processos seletivos novamente na universidade e, quando perguntada, atribui isso ao medo de acontecer novamente.

O acadêmico C. F. (Aldeia Bananal) desistiu de participar de um projeto de pesquisa, pois foi negada a oportunidade a ele pelo professor. A justificativa dada foi a de que ele não podia participar por ser bolsista do programa de Bolsa Permanência do MEC para alunos indígenas e quilombolas. O aluno respondeu então que não estava atrás de bolsa e se ofereceu para o voluntariado para “crescer dentro do curso”, o professor disse que entraria em contato e nunca mais o procurou.

J. M. (Aldeia Bananal) também elenca a desistência de projetos da faculdade por ter sido desmotivada por seus professores e colegas alegando a incapacidade dela e que não aguentaria participar de um projeto de pesquisa.

Conclusão

O racismo é um problema social que precisa ser debatido, enfrentado e superado.

São necessários mais estudos acerca das consequências do racismo contra populações vistas como “minorias” na sociedade, principalmente contra jovens indígenas no ensino superior. O preconceito e a discriminação causam danos pessoais, traumas que muitas vezes podem levar à depressão e até à morte de suas vítimas.

As populações indígenas têm uma enorme demanda por profissionais qualificados atuando em prol de suas comunidades, e os jovens que estão enfrentando o desafio de se formar precisam estar assistidos pelo Estado e pela universidade, a fim de combater o racismo em todas as suas formas de expressão. Quando um aluno indígena ingressa

numa universidade, estão sendo investidos não só os esforços de um jovem e de seus pais, mais de toda uma comunidade tradicional que depende do retorno desse integrante com diploma em mãos e saúde psicológica intacta. É dever da instituição, também, garantir que esses alunos tenham toda a assistência para que retornem para suas aldeias e povos prontos para atuarem profissionalmente.

É necessário que haja qualificação dos profissionais das IES para estarem realmente preparados para atuarem de acordo com a diversidade de seu público. Racismo é crime, e suas vítimas devem estar cientes da importância de denunciá-lo.

Referências

- BANIWA, G. S. L., “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje”, in *Coleção Educação para Todos*, (12), 2006, p. 232, disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf.
- BENEDICT, R., *Race and Racism*, London, Routledge/Kegan Paul, 1945.
- BORNIO, M. L. S., *Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da universidade estadual de Maringá*, tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- CRI, “Guia de enfrentamento ao Racismo Institucional”, 2006, disponível em <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>.
- MOORE, C., *Racismo e sociedade. Novas bases epistemológicas para enfrentar o racismo*, Maza Edições, 2007, p. 320, disponível em <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2018/08/carlos-moore-racismo-e-sociedade.pdf>.
- SARAIVA, E., “Introdução à teoria da política pública”, in *Políticas públicas; coletânea* (1), 2006, p. 26, disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1254>.
- SOUZA LIMA, A. C., “Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais”, artigo apresentado em Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior, Belém, PA-Brasil, 2018.

Descortinando um espetáculo de opressões

Guilherme Augusto Diniz

O trabalho objetiva analisar e refletir sobre as expressões do racismo institucional no âmbito do curso de graduação em Teatro, da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) procurando destacar, criticamente, como tais violências conformam um quadro de epistemicídio em sua estruturação político-pedagógica, bem como visa-se sublinhar a incidência do racismo sobre o corpo de atores/atrizes negros (as), treinados em pressupostos técnicos e estéticos marcadamente eurocêntricos. Ademais, este trabalho discute a formação da Cia. Espaço Preto – a primeira companhia teatral formada por graduandos negros, em 20 anos de existência do curso de Teatro, da UFMG. Este coletivo de artistas universitários e militantes se dedica a investigar o Teatro Negro, as artes cênicas afro-brasileiras e as Artes Marginais, em uma perspectiva artístico-política antirracista. Deste modo, intenciona-se aqui discutir as reflexões, estratégias e saberes produzidos por tal companhia ao enfrentar e tensionar as discriminações e estruturas racistas, no contexto acadêmico.

A Universidade Federal de Minas Gerais situa-se em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil. A supracitada universidade é considerada uma das mais conceituadas de todo o país, pela qualidade da pesquisa, pelas relevantes inovações científicas e pelo seu alto grau de internacionalização. Segundo o Ranking Universitário Folha, produzido pelo jornal brasileiro Folha de São Paulo, em 2019, a UFMG alcançou a quarta colocação, avaliando a qualificação dos professores e o rendimento acadêmico do corpo discente. Ademais, a revista britânica Times Higher Education destaca a UFMG como a terceira melhor universidade do Brasil.¹ Contudo, assim como nas demais universidades federais brasileiras, todas elas pólos importantes de pesquisa, ensino e extensão, as desigualdades raciais não somente persistem, como também produzem estruturas de subalternização, invisibilização e exclusão de significativas parcelas da

¹ Dados veiculados pelo boletim informativo da UFMG. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-da-ufmg-e-o-melhor-do-pais-de-acordo-com-ranking-da-folha-de-s-paulo>.

população nacional, entre as quais, a população negra. Assim pontua Vantreels (2014), sintetizando o panorama universitário do Brasil:

Historicamente, ainda, sabe-se que determinados grupos étnicos têm dificuldades em ingressar e permanecer na educação superior, onde são largamente sub-representados pretos, pardos e indígenas. Tal se dá por razões históricas, relacionadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil (p. 24).

Tais contradições no tecido histórico-social brasileiro estão cravadas na própria formação das universidades neste país e continuam a avolumar mazelas.

A Academia Brasileira – palco discriminatório

Em sua obra *O Espetáculo das Raças*, Lilia Schwarcz (2014) discorre criticamente sobre o papel das universidades, instituições de ensino e escolas na formulação e difusão das teorias raciais e/ou racistas, no Brasil, entre a década de 70 do século XIX e meados do século XX. Segundo a análise da autora, os paradigmas evolucionistas, na esteira do darwinismo social, fundamentaram o pensamento de uma elite intelectual, forjando explicações para examinar e justificar a conservação de hierarquias sociais, projetos eugênicos e os determinismos rúnicos. O grande dilema para os acadêmicos de um Brasil recém independente de Portugal residia no desejo em construir um projeto de nação moderna e civilizada, cujas aspirações eram trazidas do continente Europeu.

Schwarcz (2014) destaca a participação determinante das faculdades de direito e de medicina, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, na legitimação científica, segundo seus pressupostos, das diferenças e das inferioridades raciais, em um país no qual havia uma imensa população negra marginalizada. A frenologia praticada nos museus etnográficos e a Antropologia Criminal,² defendida pelos bacharéis em Direito, produziram e converteram teorias acadêmicas em tecnologias ideológicas de dominação, entronizando a lógica científica não apenas como um emblema de distinção social, mas como sinédoque da modernidade, inspirada nas sociedades europeias, em especial o mundo francês.

² Um dos mais conhecidos defensores e propagadores da Antropologia Criminal foi o acadêmico Raymundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), em sua obra *As Raças Humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, publicada em 1894. Aqui, o autor defende a ideia de que o delito e o criminoso devem ser avaliados e julgados conforme o fenótipo e o pertencimento racial do sujeito, sendo o negro e o mulato/mestiço, em sua visão, inferiores moral e psicologicamente, logo, mais propensos à criminalidade.

Na mesma senda, Kabengele Munanga (2004), no seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, examina as grandes ideias formuladas pela inteligência acadêmica brasileira, dos séculos XIX e XX, para pensar e solucionar a situação étnico-racial do país, a fim de delinear um futuro nacional que conseguisse apagar os elementos negro-africanos presentes na população. Como transformar a pluralidade de raças e culturas em um só povo, em uma só nação, de modo a projetar-se como uma sociedade evoluída? A saída: considerar a mestiçagem como instrumento embranquecedor e uniformizador da sociedade. Tais intelectuais, como Euclides da Cunha e Sílvio Romero, embebidos de teorias racistas, eugênicas e das perspectivas cientificistas do darwinismo social europeus, articularam explicações diversas para resolver as contradições raciais do país. Munanga (2004) destaca a importância de Gilberto Freyre³ na idealização de um modelo sociológico para compreender as espinhosas relações étnico-raciais brasileiras. Freyre cimenta, na visão do autor, o mito fundacional da sociedade nacional, isto é, o encontro triplo e harmoniosamente equilibrado das três raças (branca, indígena e negra) na formação do Brasil.

A mestiçagem ou o paradigma da morenidade (Motta, 2000) no pensamento sociológico acadêmico pavimentará, doravante, a ideia de uma nação plenamente misturada, sincrética, democrática racialmente, sendo o brasileiro genuíno a fusão (o *melting pot*) destes distintos traços rácicos/culturais. De um modo geral, estes ideólogos do Brasil contribuíram para construir uma visão embranquecedora desta sociedade que não aprecia (e nem queria lidar positivamente) com seus elementos negros; clareá-los no caldeirão da mestiçagem fora, em resumo, o corolário teórico-político destas interpretações sociológicas.

Na visão de Almeida (2018), o racismo brasileiro, sendo estrutural e sistêmico, se constitui por meio de processos históricos e políticos. Esta condição não poderia se efetivar como tal sem a produção acadêmica, teórica e científica de discursos racistas, que alimentam imaginários, formando racionalidades. Para este autor, as universidades brasileiras foram historicamente lócus irradiadores de ideologias, pensamentos e imagéticas que acentuaram o racismo na sociedade, argumentando que a desigualdade e a discriminação raciais não se constroem unicamente por efeito de irracionalismos ou ignorância, mas podem também ser naturalizadas pela produção acadêmico-intelectual.

³ A sua antológica publicação *Casa Grande Senzala* (2001) é o nascedouro da noção de democracia racial, no Brasil. A ideia de que o colonizador português teria sido brando, amigável e inclinado a miscigenar com os povos dos trópicos, pensada por Freyre (2001), plasma o conceito de luso-tropicalismo, intensamente adotado pelo Estado Novo Colonial português para justificar sua colonização em África.

Nesse sentido, a universidade brasileira adentra o século XXI com esse espinhoso lastro em sua história, dando a ver não apenas a continuidade de certos modelos científicos hegemônicos, mas também agudas contradições, em termos de sua composição étnico-racial e dos conhecimentos ali gestados. Vejamos: há alguns anos atrás, José Jorge de Carvalho (2006), em um percuciente artigo, expunha numericamente o abismo racial que existia entre os docentes nas principais universidades brasileiras. O número de professores negros não passava de 0,4% em todo o país. Ou seja, havia departamentos universitários absolutamente brancos em muitas instituições de ensino superior. Atualmente, depois de uma série de políticas públicas de ação afirmativa,⁴ e dos efeitos transformadores da lei 12.711, de 2012, esse contingente se alterou significativamente, embora aquém de uma radical mudança. O número de docentes negros nas IFES – Institutos Federais de Ensino Superior – chega hoje a 16%.⁵ Dados recentes sobre o perfil dos estudantes (raça, gênero, classe social, etc.) também indicam um crescimento sensível da população negra nas universidades, como atestam os números da pesquisa da Andifes (2019) - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – em que o número de graduandos negros (pretos e pardos segundo a classificação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) passou de 160.527 para 613.786 discentes.

O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro, como asseverou Carvalho (2006), vem relativamente se desmantelando, ao mesmo tempo em que confirma a capacidade das universidades de desenvolverem práticas sutis e funcionais de exclusão, materializando um quadro análogo ao de um *apartheid* que, embora não seja constitucional, legal ou formal, se afigura material e concreto, segundo o autor. As contradições se agudizam ao percebermos, como nos aduz Gonçalves e Ambar (2015), que a inserção maior de graduandos negros não gerou políticas e mecanismos de permanência estudantil à altura desta urgente demanda. As autoras assinalam que tal permanência não se reduz à dimensão material (econômica, estrutural, como recursos financeiros, alimentação, moradia, etc.), mas inclui forçosamente

⁴ As políticas de ação afirmativa, segundo a perspectiva de Gomes (2001): “Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.” (p. 6).

⁵ <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam- apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>.

a permanência simbólica (acesso aos códigos linguísticos acadêmicos, idiomas, grupos de pesquisa, etc.). Nesse âmbito, um dos principais instrumentos discriminatórios materializados pelas academias brasileiras é certamente o discurso meritocrático. Segundo Almeida (2018), a meritocracia permite que as desigualdades sociorraciais, a exclusão social, e a presença/ausência de prestígio acadêmico sejam encaradas como falta de competência dos indivíduos, naturalizando uma estrutura racista eminentemente histórica.

O panorama universitário brasileiro está cravado de paradoxos e contradições, enraizados, como vimos, em suas próprias estruturas de poder, construídas e reproduzidas por anos a fio. Veremos agora como estas e outras problemáticas se apresentam no curso de graduação em Teatro da UFMG, procurando analisar e compreender a ação do racismo institucional, bem como a relação a ele desenvolvida pelos graduandos negros.

Lacunas e silenciamentos institucionais

O curso de graduação em Teatro, da Universidade Federal de Minas Gerais, completa, em 2019, vinte anos de existência, pois fora implantado em 1999, após diversas reivindicações políticas, defendendo a sua criação (Figuereido *et al.*, 2010). O curso apresenta duas modalidades, a saber: Licenciatura, que visa formar professores para o ensino de teatro, e Bacharelado em Interpretação Teatral, voltado para a formação de atores dramáticos.

Anualmente entram 40 estudantes, sendo 20 em cada semestre, e pela reserva de vagas raciais, ao menos 5 sujeitos negros compõem cada turma semestral. Embora o curso em si não tenha até o presente momento elaborado nenhum censo para mapear o perfil de seus estudantes, sabemos - por meio da “Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1”, realizado pelo Setor de Estatística da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG - que 49,3% dos discentes ingressantes nessa universidade se declararam pretos ou pardos (UFMG, 2018).

Contudo o corpo docente do curso de graduação em Teatro não acompanhou o crescente número da população negra nas IFES. O Departamento de Teatro conta com 15 professores, sendo todos eles brancos/caucasianos. O acréscimo de pessoas negras no curso e a dominância absoluta de professores e epistemologias brancos/eurocentrados vêm causando profundos ruídos nas relações interpessoais e institucionais no curso, pois o seu projeto político-pedagógico, centrado nas expressões cênicas e dramatúrgicas da Europa e dos Estados

Unidos, não corresponde com a diversidade étnico-cultural do país e do mundo, nem tampouco dialoga com a pluralidade de identidades e corporeidades que adentram os espaços acadêmicos.

Analisando o seu projeto político-pedagógico, em termos curriculares, isto é, a estruturação e o sequenciamento de disciplinas, não encontramos nenhuma cadeira obrigatória que aborde as expressões performáticas e teatrais afro-brasileiras e/ou africanas (Escola de Belas Artes, 2006). Há apenas uma disciplina, de natureza optativa, intitulada “Performance: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Relações Étnico-raciais”, que visa estudar as manifestações cênico-espetaculares afro-brasileiras e indígenas em apenas 45/horas, sendo que a Licenciatura possui em seu total 3015 horas, e o Bacharelado, 2430. Ou seja, uma carga horária ínfima, em uma disciplina que é ministrada eventualmente para abarcar com profundidade saberes complexos, vastos e fundamentais a uma educação emancipadora, crítica e diversa. Nas demais disciplinas, a análise dos enfoques temáticos, recortes bibliográficos e geográficos, bem como as abordagens epistemológicas, identificou uma maioria, quase absoluta, de perspectivas brancas e/ou euroestadunidenses. Mesmo quando o assunto/conteúdo fosse direcionado ao teatro brasileiro, autores negros não compunham a bibliografia básica, nem complementar.

Santomé (1995) afirma que os currículos predominantes das instituições escolares, em todos os níveis, não apenas veiculam e validam saberes e perspectivas culturais dominantes, ou hegemônicas, em suas palavras, mas geralmente deturpam e/ou omitem os saberes dos grupos historicamente marginalizados. A noção de Teatro reproduzida pelo curso de graduação em questão, certamente, opera um recorte epistêmico que associa a grande ideia de teatro apenas às manifestações eurocêntricas, o que consequentemente produz uma representação do mundo limitada, parcial e inequivocamente racista.

A Profa. Rosyane Trotta (2018) identifica o mesmo estado de coisas no curso de teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), no qual o ensino de arte dramática, alicerçada nos paradigmas ocidentais, brancos e eurocentrados, chancelados academicamente como universais, começa a ser duramente questionado por uma juventude negra, periférica e dotada de outras epistemes. A autora assinala que o professorado branco, em sua esmagadora maioria, não consegue responder à altura das críticas efetuadas por este novo corpo discente, oriundo das políticas de ações afirmativas. A noção mesma de centro é deslocada, posta em crise por sujeitos e corporeidades sempre tidos como estranhos, exóticos. Danielle Anatólio (2018), primeira aluna negra a adentrar no Programa de

Pós-Graduação em Artes Cênicas da Unirio, por meio do sistema de cotas, assevera: “percebi que [...] meu corpo recebia diferentes olhares de estranhamento e isto, sem dúvidas, está relacionado à resistência que existe sobre a entrada de negros (as)” (p. 20, grifos nossos).

Este é o mesmo panorama do curso de graduação em Teatro da UFMG, em que a falta de pluralidade étnico-racial no corpo docente e nas linhas de pesquisa gera tensões e conflitos para com um alunado cada vez mais periférico, negro, popular e consciente de que a diversidade deve ser um direito fundamental na universidade. Por isso, alguns jovens negros inconformados com um ambiente silenciador e embranquecido da UFMG decidem fundar uma companhia teatral, objetivando não apenas unir forças para mostrar a plena existência dos corpos negros no curso, mas também problematizar as enraizadas estruturas de poder e de saber, por meio da ação e do pensamento cênicos, como veremos.

A companhia teatral Espaço Preto – insurgências performáticas

Diante de uma realidade acadêmica que invisibiliza sistematicamente as corporeidades negras e os saberes culturais afro-brasileiros trazidos pelos alunos, um coletivo de graduandos negros desta instituição se reúne para fundar uma companhia teatral a fim de alterar este quadro.

A Espaço Preto, fundada em 2014, é uma companhia teatral formada, em sua integridade, por artistas-pesquisadores negros e negras acadêmicos respectivamente de cursos de Teatro. A companhia tem como projeto artístico-político a investigação das dramaturgias e teatralidades negras, uma continuada pesquisa nas expressões culturais das chamadas artes marginais, bem como realizar um movimento de resistência ao racismo institucional no curso de graduação em Teatro da UFMG. O trabalho erigido pela companhia em seus 5 anos de existência já é referenciado na obra de Marcos Alexandre (2017) *O Teatro Negro em Perspectiva*, na de Benevenuto e Souza (2017) *Dramaturgia de Belo Horizonte*, e na mais recente coleção de teatro contemporâneo lançado pela editora Javali na edição sobre *Teatro Negro* (2018).

As monografias e artigos analisados apontam que o ingresso na universidade, para a esmagadora maioria dos/das integrantes da Cia. Espaço Preto, materializa um movimento e uma conquista social distante das trajetórias de seus progenitores. A plena vivência deste direito fundamental, isto é, o ensino superior, configura-se nas narrativas como uma dimensão estruturalmente negada e de difícil acesso, devido à sistemática desigualdade sociorracial presente na realidade brasileira. Tais integrantes declaram incisivamente que foram, no momento de

entrada na UFMG, os primeiros indivíduos, de seus respectivos grupos familiares, a se tornarem universitários, especialmente, em uma instituição federal.

As dificuldades apresentadas, o esforço duplo para permanecer na universidade (divididos entre trabalho e estudo), o enfrentamento ao modelo monocultural e eurocêntrico do currículo universitário, bem como a convicção de que o arcabouço cultural possuído era inferiorizado e/ou desconsiderado nos estudos acadêmicos, sinalizam que a experiência destes jovens artistas-pesquisadores em formação foi permeada por fortes tensões e conflitos. O desconhecimento e por vezes o não reconhecimento, pela universidade, do Teatro Negro como linguagem, pensamento e poética, em sua ampla diversidade, gerou igualmente atritos entre a própria companhia e o curso de graduação em Teatro, pois, como afirma Miguel Arroyo (2009), na trajetória acadêmica dos sujeitos/coletivos negros e indígenas o diálogo para com a universidade, quando este acontece, é sempre truncado, conflituoso, porque o espaço acadêmico dificilmente os vê como indivíduos diversos, epistêmicos e detentores de cultura.

Anair Moreira (2016), atriz da Cia. Espaço Preto, questiona:

Durante nossos ensaios e estudos começamos a refletir sobre nossa formação dentro da Universidade [...] “por que o curso de teatro não oferta disciplinas, rodas de conversas, seminários e nenhuma atividade que aborde o Teatro Negro?” [...] Em uma escola em que cada ano mais alunos negros ingressam, não reconhecê-los e reconhecer a história que trazem, não é paradoxal? (p. 22)

Este estado de invisibilização dos sujeitos negros, suas diversidades e os saberes culturais que eles já trazem consigo se agudiza na dimensão do treinamento técnico-físico dos alunos. Como já mencionado, as referências teóricas e abordagens epistêmicas presentes no projeto político-pedagógico do curso, em suas disciplinas, são em sua esmagadora maioria eurocentradas, portanto os paradigmas adotados para trabalhar o corpo e suas expressividades também acompanham estas estruturas. Nas duas principais cadeiras voltadas para o treinamento corporal, as referências são Rudolf Laban, François Delsarte e Emile-Jacques Dalcroze (Escola de Belas Artes, 2006). Nesse sentido, um dos discursos mais recorrentes nas salas de aula diz respeito à necessidade de se buscar um corpo “neutro” ou “universal”, para realizar todas as tarefas com virtuosismo.

Grada Kilomba (2019) analisa como os mecanismos de validação do conhecimento, controlados por instituições hegemônicas, reproduzem relações de poder, decretando uma suposta superioridade universal de

determinados saberes. Isto é, o discurso que afirma a universalidade artística de determinados saberes apenas reproduz uma lógica hegemônica, historicamente dominante e colonial que confere aos saberes eurocêntricos a dimensão epistêmica global, como se não tivessem origem, limites ou contextos de produção específicos. Nesse sentido, uma homogeneização dos corpos, sob a égide de uma suposta universalidade, apenas materializa aquilo que Nilma Lino Gomes (2017) assinala, isto é, a construção simbólica dos corpos negros, como corpos de ausência/não existência, na medida em que suas particularidades, tonalidades e saberes culturais são apagados e/ou homogeneizados, no contexto de uma ótica universalizante.

Desde sua fundação, a Cia. Espaço Preto se atenta para a necessidade de uma alterna preparação corporal, embasada nos aspectos cênicos do Teatro Negro e das culturas negras, especialmente as urbanas e periféricas, pois são aquelas que mais atravessam nossas vivências. Anair Moreira expressa uma realidade comum a todos os membros da companhia: “Até então, eu tinha vivenciado nas aulas de consciência corporal da Universidade e do Teatro Universitário, apenas técnicas corporais de referências europeias.” (Moreira, 2016, p. 21). Desejávamos pensar uma preparação corporal alicerçada em outras gestualidades e posturas, investigando as potencialidades pedagógicas da capoeira angola e do hip hop para um possível treinamento.

Elisa Nunes Moreira, atriz e preparadora corporal da companhia, desenvolveu, para um dos nossos espetáculos, um treinamento físico baseado nos ritmos e musicalidade do hip hop e do funk. Elisa pontua:

integrei aos ensaios, elementos do funk que trazíamos de nossa própria história, sempre acessando também o aprendizado do Hip Hop [...] pois era a corporeidade acessada nestes ambientes que gostaríamos de levar para a cena (Moreira, 2018, p. 44).

Leda Martins (2003) sublinha a importância de se reconhecer nas poéticas da corporeidade negra, o corpo como lugar e ambiente de produção de múltiplos conhecimentos, dentre eles o filosófico. Esta é a perspectiva estética e política da Cia. Espaço Preto ao problematizar as estruturas excludentes de poder e saber na universidade e na graduação em Teatro, em especial. Ademais, Leda Martins (1995) aponta que um dos traços geradores e constitutivos do Teatro Negro, em sua amplitude esteticamente multifacetada, reside na “atualização de formas de expressão rituais negras, religiosas e seculares, como intertextos constitutivos do discurso teatral” (p. 87). Desse modo percebe-se que a ressignificação do gestual coreográfico do hip hop na configuração

cênica da Cia. Espaço Preto indica uma enunciação semiótica e formal que deseja construir outros referenciais para o trabalho corporal.

Com relação à modalidade de Licenciatura – formação de docentes – o curso de Graduação em Teatro da UFMG manifesta também o seu racismo institucionalizado, ao ignorar as determinações da lei 10.639/03 e 11.645/08.

Em linhas gerais, a lei 10.639/03 institui, em todo o currículo da Educação Básica brasileira, não apenas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também insere no calendário escolar o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003). A partir desse marco legal, os currículos da rede de ensino nacional devem incluir, em sua estruturação e planejamento, as contribuições artístico culturais, intelectuais e políticas dos povos negros na construção da sociedade brasileira, de modo a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial que constitui o tecido cultural do Brasil. As determinações da lei 10.639/03, embora especialmente destinadas às disciplinas de História e Arte, são legalmente transversais a todas as disciplinas, tornando-se, desta forma, uma responsabilidade social de todos os agentes da comunidade escolar. Em março de 2008 a lei 10.639/03 foi ampliada, instituindo a obrigatoriedade, no novo texto da lei 11.645/08, do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo (Brasil, 2008).

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), são atribuições dos cursos superiores, especialmente, os cursos de licenciatura e formação de professores para organizar e desenvolver atividades acadêmicas, cursos e disciplinas que abordem tais questões, de modo a formar docentes críticos às estruturas do racismo brasileiro e conhecedores dos saberes, histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, combatendo estereótipos e valorizando a diversidade na escola.

De acordo com o atual projeto político-pedagógico do curso de Graduação em Teatro, não há qualquer disciplina, agenda cultural ou iniciativa acadêmica que atenda à urgência e a obrigatoriedade legal desta importante lei. Por tais motivos, a Cia. Espaço Preto decidiu problematizar este estado de coisas ao organizar, ao lado de outros alunos e alunas negros, a Encruzilhada – 1ª Mostra de Cenas Curtas Negras, ocorrido em 2015.

Tal mostra constituiu-se num projeto que objetivava debater na graduação a relevância da lei 10.639/03 e discutir o Teatro Negro, como campo de conhecimento importante na formação universitária.

Os debates, após as apresentações das cenas curtas, revelaram ainda mais a lacuna teórico-crítica do currículo, programa e agenda, do curso de Teatro, para pensar os princípios pedagógicos da lei 10.639 – embora haja alguns professores mais abertos ao diálogo. A interlocução entre os saberes emancipatórios e as lógicas hegemônicas da graduação se mostrou, uma vez mais, repleta de conflitos e contradições. Além disso, nesse evento toda a Cia. Espaço Preto intensificou suas reflexões sobre as potencialidades metodológicas, que o ensino de Teatro possui, para atender as demandas da lei 10.639 e 11.645. “Qual a contribuição artística e pedagógica do Teatro e seu ensino para a efetivação de uma educação antirracista e emancipatória?” “Qual o modelo de educador o curso de graduação em Teatro deseja formar ao simplesmente ignorar as determinações da lei 10.639 e 11.645?”

Pela primeira vez professores e demais alunos brancos puderam ver a expressividade estética dos corpos negros em cena, longe dos estereótipos que foram impostos a tais sujeitos. Estereótipos também reproduzidos e naturalizados pela ficção teatral na qual historicamente, no Brasil, a personagem negra se encontrava entre a invisibilidade e a indizibilidade, sendo mero objeto de discurso do indivíduo branco (Martins, 1995). A mesma juventude negra, sistematicamente invisibilizada pelos discursos acadêmicos, pelas referências teóricas, se mostrou unida, reivindicando o reconhecimento de questões, identidades e saberes ignorados pela estrutura acadêmica.

Nilma Lino Gomes (2017) interroga: “O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? (p. 13)” ou ainda, o que os cursos de formação docente (incluindo aí a Licenciatura em Teatro da UFMG), de um modo amplo, sabem e debatem sobre os movimentos negros, suas diversidades e reivindicações educacionais? Gomes (2017) pontua que os saberes articulados pelos movimentos negros, em suas diversas formas e organizações (artísticas e culturais também), podem repensar os modelos escolares vigentes, descolonizar as estruturas curriculares e, por extensão, o próprio conhecimento.

Concordamos ainda com Gomes (2017) ao reconhecer que as políticas de ação afirmativa na universidade brasileira, as reservas de vagas, por meio das cotas, vêm insuflando mais sujeitos negros, indígenas, marginalizados de toda sorte, nos espaços acadêmicos, tensionando acirradamente com as hegemonias, os privilégios e os poderes há muito enraizados. A formação de coletivos negros nas universidades do Brasil é um fenômeno resultado destas políticas, pelas quais o Movimento Negro e outros agentes da sociedade civil tanto batalharam. A Cia. Espaço Preto está diretamente conectada a uma conjuntura política

de enfrentamento, luta por garantias políticas, culturais e sociais, travadas por uma juventude radicalmente indisposta a negociar direitos e devido reconhecimento histórico. O curso de graduação em Teatro pela UFMG, como tantos outros no Brasil, não responde devidamente estas demandas e transformações sociais, revelando suas fragilidades e o racismo institucional cravado em suas paredes.

A fundação da Cia. Espaço Preto, bem como seus respectivos processos criativos e relacionais, ao longo dos 5 anos de existência, produziram, em suas dinâmicas, um intrincado contexto formativo, no qual o desenvolvimento de ideias, práticas e debates formularam reflexões coletivas e pessoais acerca, sobretudo, das diversas teatralidades negras e das lacunas curriculares e epistemológicas, reproduzidas pelos cursos de Teatro e Dança da UFMG e, por extensão, de outras universidades brasileiras. O compartilhamento de referências bibliográficas e artísticas; a socialização de experiências, traumas, conquistas e vivências; as leituras e estudos dirigidos em conjunto; o labor investigativo de caráter cênico-dramatúrgico sobre as espetacularidades negras materializaram uma conjuntura reflexiva e crítica que intensificou processos de formação artística, política e pedagógica.

Finalizamos com a elucidativa reflexão de Anderson Ferreira do Nascimento (2017), ator da Cia. Espaço Preto:

A partir dessa configuração de encontro/ensaio, é ainda mais notório a importante participação da Cia. na minha formação como ator, mas que também pretende exercer a docência na área de teatro e anseia em levar para o ambiente escolar as propostas da Lei 10.639. Assim, além de fortalecer meu senso político-social, a Espaço Preto me proporciona experiências formativas fora da academia, que me fazem lidar melhor com o cotidiano, com os saberes e a coletividade (p. 29).

Em suma, toda a Cia. Espaço Preto resolveu transformar a indignação e a profunda revolta contra um violento status quo racista em potência e energia estético-reflexiva a fim de construir cenas e textualidades capazes de fabular mundos possíveis, para além dos ditames da realidade ordinária.

Constata-se, pois, assim, a urgência e a necessidade de refundarmos os princípios político-epistemológicos da universidade brasileira, suas estruturas, dinâmicas e comportamentos. É indispensável que tais instituições dialoguem horizontalmente com as juventudes e coletivos negros, reconhecendo os bolsões culturais que tais sujeitos portam e se transformando nessa interlocução a fim de termos um espaço acadêmico plenamente diverso, inclusivo e plural.

Referências

- ALEXANDRE, Marcos Antônio, *O Teatro Negro em Perspectiva: Dramaturgia e Cena no Brasil e em Cuba*, Rio de Janeiro, Editora Malê, 2017.
- ALMEIDA, Silvio, *O que é Racismo Estrutural*, Belo Horizonte, Editora Letramento, 2018.
- ANATÓLIO, Danielle, “Corpo negro feminino: ressignificação em performances de mulheres negras”, 159f, dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANDIFES. V., *Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
- ARROYO, Miguel, “Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro”, in Vanda Lúcia Praxedes et al. (orgs.), *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2009.
- BENEVENUTO, Assis e Vinícius Souza (orgs.), *Teatro Negro*, Belo Horizonte, Editora Javali, 2018.
- ..., *Dramaturgia de Belo Horizonte: Primeira Antologia*, Belo Horizonte, Editora Javali, 2017.
- BRASIL, Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, DOU.
- BRASIL, Lei 11.645, de 10 de março de 2008. DOU.
- BRASIL, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília, MEC/Secad, 2013.
- CARVALHO, José Jorge de, “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”, in *Série Antropologia* N° 395, Brasília, Universidade de Brasília, 2006.
- ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG, *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, EBA/UFMG, 2006.
- FIGUEIREDO, R., “Trajetória da Licenciatura em Teatro da EBA/UFMG: histórico, projeto político e pedagógico e principais desafios”, in *Lamparina*, N° 1, v. 1, Belo Horizonte, 2010, pp. 7-20.
- FREYRE, Gilberto, *Casa-grande & senzala*, 42ª ed., Rio de Janeiro, Record, 2001.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa, *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*, Rio de Janeiro, Renovar, 2001.
- GOMES, N. L., *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, Petrópolis, Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Renata e Gabrielle Ambar, “A questão racial, a universidade e a (in) consciência negra”, in *Lutas Sociais*, v. 9, N° 34, São Paulo, 2015, pp. 202-213.
- KILOMBA, Grada, *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- MARTINS, Leda Maria, *A cena em sombras*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1995.

- ..., “Performances da oralitura: corpo, lugar da memória”, in *Letras (Santa Maria)*, v. 25, Santa Maria, 2003, pp. 55-71.
- MONTEIRO, Elisa Nunes, “Ruído em Movimento. A trajetória de uma educadora negra no curso de Dança” – Licenciatura, 108f, Monografia, Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, licenciatura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- MOREIRA, Anair Patrícia Braga, “A Trajetória de uma Educadora Negra em formação: princípios e práticas com o teatro e a lei 10639/03”, 65f, Monografia, Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, licenciatura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MOTTA, Roberto, “Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil”, in *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, N° 38, 2000, pp.113-133.
- MUNANGA, Kabengele, *Rediscutindo a Mesitagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- NASCIMENTO, Anderson Ferreira, *ANCORAGEM: a trajetória no teatro de um educador negro*, 60f, Monografia – Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz, *O espetáculo das raças*, São Paulo, Companhia das Letras, 2014.
- TROTTA, Rosyane, “Teatro periférico e universidade: sinais de uma epistemologia da margem no Rio de Janeiro”, *Revista Moringa*, João Pessoa, N° 2, jul/dez 2018. pp. 117-130.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, *Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1*, Belo Horizonte, Pró Reitoria de Graduação, 2019.
- VANTREELS, C. A., *Democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*, Brasília, DF, MEC, 2014.

Sobre amnésias e silenciamentos: faces do racismo na formação de nível superior

Juliana Ribeiro de Vargas e Iara Tatiana Bonin

Buscando problematizar formas de racismo e discriminação contra povos indígenas e afro-brasileiros no âmbito de ação da Universidade Luterana do Brasil (Ullbra), nesta comunicação discutem-se resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de duas estratégias principais: a) análise de respostas dadas por alunos, funcionários, professores e gestores ao formulário de Avaliação Institucional da Ullbra, com periodicidade anual e mais de 10 mil respondentes; b) entrevistas com 20 docentes da instituição, aos quais se indagou sobre a abordagem da temática indígena e/ou afro-brasileira na graduação, materiais e estratégias utilizados e dificuldades encontradas.

A análise dos dados mostra que, na maioria dos cursos de graduação, predomina uma abordagem fragmentada, pontual e esporádica de temáticas indígenas e afro-brasileiras, que não possibilita efetiva desconstrução de bases eurocêntricas e de racismos preponderantes na cultura do sul do Brasil, região do país que recebeu número significativo de imigrantes europeus, no final do século XIX e início do século XX.

Ainda que o Plano de Desenvolvimento Institucional inclua diretriz sobre a implementação de programas permanentes de educação em direitos humanos, com ênfase no enfrentamento à violência e na defesa de grupos vulneráveis, as ações desenvolvidas ainda são restritas. Há, entretanto, relevantes iniciativas de docentes das áreas das ciências humanas e sociais. As entrevistas com docentes dão conta, por um lado, de ações que visam a problematização das formas de racismo contra negros/as e indígenas em textos jornalísticos, em livros didáticos, na literatura, em filmes, em postagens de redes sociais e em materiais que propagam visões simplistas e estereotipadas, ao mesmo tempo em que se atua para dar visibilidade a produções culturais autorais, que restituem os lugares de fala de negros/as e indígenas. Por outro lado, expõem-se dificuldades enfrentadas pelos docentes, em especial vinculadas ao caráter periférico das temáticas afro-brasileiras e indígenas nos currículos, ao desinteresse de estudantes, ao desconhecimento de fontes de informação e de bases teóricas, a fragilidades na formação docente e à invisibilidade das produções e saberes indígenas, em especial.

Panorama institucional e delineamento do estudo

O desafio que nos colocamos, no presente texto, foi o de problematizar algumas formas de racismo e discriminação contra povos indígenas e afro-brasileiros no interior da Universidade da qual fazemos parte, bem como identificar e discutir algumas práticas que colaboram para o enfrentamento do racismo em suas múltiplas expressões nessa instituição. Apesar de narrativas, em especial midiáticas, constituírem o mito da “harmonia/democracia racial”, partimos do entendimento de que, no Brasil, o racismo é estrutural e estruturante. E assim sendo, frente às desiguais condições de acesso para brancos, negros e indígenas aos recursos sociais, econômicos e culturais disponíveis, o racismo não pode ser pensado de forma abstrata, e sim dentro de um quadro histórico e de condições específicas, que envolvem interesses e relações de poder.

Um dos elementos importantes que impulsionam a problematização do racismo nas instituições educativas é o disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram um dos artigos (Art.26-A) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, temas relacionados aos povos indígenas e aos afro-brasileiros. Por meio desta alteração legal se estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008) no âmbito de todo o currículo. Em 2004, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP/Resolução nº 1/04) determina que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (Brasil, 2004, Art. 1º). Posteriormente, o Ministério da Educação reeditou o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais* e entre as ações previstas está a seguinte: “dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada sobre a história e a cultura afro-brasileira indígena” (Brasil, 2009, p. 54).

Conforme argumenta Passos (2014, p. 173), “este aparato legal e normativo é resultado de lutas, as quais contam com importante atuação dos movimentos sociais” e, nesse sentido, a preocupação com uma formação ampla e consistente dos professores para a abordagem das temáticas indígenas e afro-brasileiras representa um avanço político e pedagógico e, ainda, uma iniciativa potente no sentido de ampliar as referências epistemológicas, políticas e éticas dos estudantes, de um modo geral, e, particularmente de futuros professores. Sobre a

potência dos movimentos sociais e seu caráter pedagógico na sociedade, Gomes (2012, p. 106) afirma:

Os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

Um dos propósitos do presente texto é discutir como, em cursos de graduação nos quais atuamos, tem sido contemplado o conjunto de exigências legais mencionadas. Nosso interesse principal é entender se elas oportunizam problematizar as condições estruturais de manutenção de racismos e de desigualdades fundadas em marcadores étnico-raciais e se abrem possibilidades para contestar a prevalência de um pensamento eurocêntrico, de base colonial. Contudo, ao indagar sobre as formas de perpetuação de racismos ou de luta por uma política educacional antirracista é importante considerar condições que vão além das revisões curriculares e envolvem, entre outras coisas, a promoção de ações efetivas com vistas a garantir o ingresso e a permanência de estudantes negros e indígenas na universidade.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹ em 2018 a proporção de pessoas autodeclaradas pretas e pardas cursando o ensino superior em instituições privadas era de 46,6% e em instituições públicas chegou a 50,3%.² A elevação desses índices foi resultado das lutas, mobilizações e reivindicações históricas do movimento negro, por um lado, e das políticas de ações afirmativas instituídas há quase duas décadas no país. Contudo, essa distribuição aparentemente mais equilibrada de vagas no ensino superior não se aplica, por exemplo, aos diferentes cursos, nos quais se mantêm importantes clivagens – ou seja, aqueles cursos tradicionalmente acessíveis a quem dispõe de mais recursos financeiros³ mantêm viés elitista e um perfil discente constituído, em maioria, por estudantes brancos.

¹ Os dados apresentados contam do informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

² Ainda assim, a população negra está sub-representada, posto que constitui 55,8% da população brasileira, conforme dados do IBGE, em 2018.

³ Cursos como medicina, odontologia, engenharias, direito, arquitetura, por exemplo.

Para o presente estudo, tomamos o contexto da Universidade Luterana do Brasil – que integra a rede privada de ensino – cuja estrutura envolve nove unidades de educação superior no Rio Grande do Sul, 101 pólos Educação a Distância em 20 estados do Brasil, e oferece 61 Cursos de Graduação presenciais. Em 2018 a universidade contava com cerca de 36 mil estudantes. Uma de nossas primeiras estratégias foi consultar o formulário de Avaliação Institucional da Ulbra, preenchido anualmente e aberto à participação de discentes, docentes e funcionários. Pensávamos em encontrar, nas respostas, indicativos da pertinência desses temas, mas essa estratégia não se mostrou produtiva na medida em que, no referido formulário, não há questões que se abram para a discussão/ indagação/ problematização dos temas em análise. Conversando com representantes da Comissão Permanente de Avaliação da Universidade, indicamos a necessidade de revisão de questões do formulário, de modo a contemplar aspectos concernentes às relações étnico-raciais.

Uma segunda estratégia adotada foi a consulta aos dados de matrículas de estudantes no ensino superior, sendo nosso interesse voltado a reunir elementos para uma análise do perfil discente. Contudo, nos deparamos com uma segunda dificuldade, já que a universidade ainda não dispõe de dados indicativos do percentual de alunos brancos, negros e indígenas na graduação. Embora exista, no formulário de matrículas, um campo para autodeclaração, tais dados não receberam, por enquanto, tratamento e sistematização adequados.

A terceira estratégia empregada esteve voltada para formas de abordagem de temáticas afro-brasileiras e indígenas na universidade e, para tanto, optamos pela realização de entrevistas com 20 docentes da instituição, aos quais se indagou sobre espaços/tempos/materiais e estratégias utilizados para a abordagem dos referidos temas, bem como sobre dificuldades encontradas. Na continuidade deste capítulo, trataremos de analisar alguns resultados.

Amnésias institucionais: muito caminho a trilhar...

Muitos dos alunos e alunas da instituição ingressaram na graduação em razão de ações governamentais de acesso ao ensino superior, de modo especial via Programa Universidade Para Todos (Prouni)⁴ e Fundo de

⁴ Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. O referido programa fora criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Ver <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php> (acesso em 30 set. 2020).

Financiamento Estudantil (FIES),⁵ ações promovidas pelo Ministério da Educação e direcionadas às Instituições Privadas de Ensino Superior no território nacional.

É importante destacar que tais iniciativas permitem que estudantes oriundos de comunidades de baixa-renda acessem o ensino superior. Conforme relataram os docentes entrevistados, alguns desses estudantes afirmam serem os primeiros de suas famílias a ingressarem em cursos universitários e, ainda mais, a concluírem a graduação. O ingresso neste nível de ensino transforma suas trajetórias de vida e, ainda, daqueles que os cercam. Exemplo de nossa afirmação pode ser verificado em pesquisa realizada com estudantes do final do Ensino Fundamental, de escolas públicas de regiões periféricas, nas cercanias da universidade (Mello e Vargas, 2018). A pesquisa mostra que esses jovens vislumbram, antes de iniciarem o Ensino Médio, o ingresso no Ensino Superior, inspirados em exemplos de outros familiares – “tios”, “primos”, suas “mães” e “irmãs” que estão estudando em universidades. Por meio dessa experiência vivida, ingressar na universidade se torna um futuro vislumbrado e possível para eles.

Tanto no Prouni quanto no FIES, os ingressantes devem preencher cadastros virtuais para a implementação das ações e uma das informações requeridas diz respeito à declaração de pertença étnico/racial. Esses dados são disponibilizados às instituições de ensino e ao público.⁶ No entanto, a universidade ainda não faz uso destes dados para planejar ações institucionais, aspecto que poderia tornar mais visível o percentual de ingressantes negros e indígenas e favorecer o acompanhamento de suas trajetórias na universidade e de possíveis dificuldades que tais alunos atravessam em seus percursos no Ensino Superior, na Ullbra.

Como já afirmamos, os dados sobre declaração de pertença étnico/racial nos formulários da universidade ainda não estão acessíveis. Tampouco as coordenações dos cursos têm dados sistematizados a este respeito, fato que impossibilita a reflexão sobre o perfil étnico/racial de estudantes em diferentes cursos de graduação. As ausências em termos de dados e ações de sistematização de informações promovem um “borramento” no que concerne às pertencas destes estudantes, aspecto que colabora para respaldar uma narrativa generalista – são todos

⁵ O FIES, implementado pela Lei 10.260/2001, oferece aos estudantes financiamento da graduação na Educação Superior. Em alguns casos, o valor destinado pelo referido programa pode alcançar o valor total dos custos de um curso de graduação. O pagamento pelo estudante ocorre posteriormente, iniciando dezoito meses após a conclusão do curso pelo graduando e os valores são reajustados sob a condição de juros baixos. Ver <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> (acesso em 10 set. 2019).

⁶ <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni> (acesso em 10 set. 2019).

“estudantes” – o que, em certa medida, mantém no plano da invisibilidade o desigual número de ingressos de estudantes brancos, negros, indígenas em determinados cursos da universidade. Sublinhamos que a dificuldade em encontrar dados é um indicativo de que o tema ainda carece de maior atenção. Quais os efeitos de tal “invisibilidade” para a vida acadêmica dos estudantes? Destacamos, ainda, o potencial de um conjunto sólido de informações para a promoção de ações de combate ao racismo em qualquer instituição.

Currículo universitário e ação docente

Focalizando a ação docente e as alterações curriculares, passamos à análise dos resultados das entrevistas realizadas com 20 professores da Uilbra/Canoas, no primeiro semestre de 2019. A partir de um conjunto de questões norteadoras, os docentes relataram formas de abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas nas disciplinas e cursos em que atuam, indicando, também, dificuldades encontradas para tanto.

Destacamos que, apesar das legislações vigentes indicarem necessidade da abordagem das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros em conteúdos e atividades curriculares, as mesmas decorrem, em muitas situações, do interesse de docentes e de discentes. Uma análise dos dados gerados por meio de entrevistas mostra que, na maioria dos cursos de graduação, predomina uma abordagem fragmentada, pontual e esporádica de temáticas indígenas e afro-brasileiras, aspecto que pode comprometer um efetivo processo de desconstrução de bases eurocêntricas preponderantes na cultura do sul do país.

Conforme Shohat e Stam (2006), o eurocentrismo é um “resíduo discursivo” de séculos de dominação europeia que deram forma a uma suposta cultura comum, edificando, desse modo, um sentimento fictício de superioridade dos povos europeus. Para os autores, o pensamento de base eurocêntrica

bifurca o mundo em “Ocidente e o resto” e organiza a linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: nossas nações, as tribos deles, nossas religiões, as superstições deles, nossa cultura, o folclore deles, nossa arte, o artesanato deles, nossas manifestações, os tumultos deles, nossa defesa, o terrorismo deles (p. 21).

Nos recortes a seguir, selecionamos fragmentos das entrevistas indicativas de uma abordagem eventual e pouco sistemática das temáticas indígenas e afro-brasileiras em disciplinas de cursos de licenciatura, no

âmbito de uma formação que opera solidificando uma perspectiva eurocêntrica sobre o conhecimento:

Atualmente tenho trabalhado com a disciplina de Pedagogia da Educação Infantil. Não há uma aula específica programada para trabalhar com esta temática. Porém, quando trabalhamos a literatura infantil, são apresentados alguns livros que abordam tanto a questão indígena, como a questão afro (Entrevistada 1).

Nos estágios das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa dos Anos Iniciais e Estágio Supervisionado em Anos Iniciais e/ EJA, os estudantes se ocupam dessas temáticas somente na parte prática, quando realizam um projeto com um dos temas (Entrevistada 4).

Na disciplina de Estágio, essas e outras temáticas são abordadas mais especificamente ao realizarmos as orientações individuais, quando precisamos refletir sobre os temas dos projetos de docência, sobre a abrangência de tais temas, pois as alunas, muitas vezes, têm dificuldade de reconhecer a temática afro e/ ou indígena fora de eventos e datas alusivas ou comemorativas (Entrevistada 9).

Apesar de não tratar sobre a temática de modo “direto e literal” em minha disciplina, Pedagogia dos Anos Iniciais, promovo discussões em sala de aula sobre representatividade indígena e afro-brasileira, principalmente na construção de recursos didáticos e na organização de projetos de aprendizagem pelos alunos e alunas. No entanto, não há uma leitura específica ou aula direcionada para o tema (Entrevistada 14).

Nos recortes em destaque, observamos que as circunstâncias nas quais as temáticas indígenas e afro-brasileiras são trabalhadas estão pautadas em necessidades concretas dos estudantes ao se depararem com a necessidade de organização de um projeto educativo nas escolas em que realizam estágios. Podemos dizer, assim, que a abordagem acaba por ser uma demanda induzida. Há também menções a artefatos empregados na educação escolar – como obras literárias infantis e infanto-juvenis, filmes, documentários e, ainda, livros didáticos – e estes são materiais que produzem e propagam representações sobre negros e indígenas. Estudos que temos realizado (Thomas e Bonin, 2019; Kirchof, Bonin e Silveira, 2015; Bonin e Gomes, 2012) mostram que, em muitos destes materiais as representações prosseguem fortemente marcadas por um olhar eurocêntrico e colonialista. De modo geral, nos excertos de entrevistas selecionados, indica-se uma abordagem mais “livre” e ocasional das questões indígenas e

afro-brasileiras, o que pode possibilitar importantes discussões, a depender do interesse dos estudantes, seu envolvimento com os temas e, ainda, do modo como o docente organiza as informações e os processos de discussão. Contudo, a falta de continuidade e sistematicidade nesta abordagem pode dificultar um trabalho de desconstrução de estereótipos e de contestação das atuais formas de racismo contra indígenas e negros no país. A fragmentação de informações no currículo tem sido empregada como uma das estratégias mobilizadas para subjugar as culturas que não são tidas como basilares da educação escolar e acadêmica. “Um dos efeitos desse tipo de narrativa escolar é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos sujeitos indígenas, que aparecem apenas como parte do cenário ou como sujeitos que intervêm nos acontecimentos relatados, mas de maneira subordinada – estratégia que produz sentidos de passividade e de submissão”, argumenta Bonin (2008, p. 316).

Nos recortes anteriores marca-se o fato de não haver um lugar específico para a discussão das relações étnico-raciais e, embora se expressem formas transversais de abordagem, pode-se indagar sobre seu alcance no curso de um semestre, ou ao longo da formação destes estudantes. Também não encontramos, nos relatos feitos pelos entrevistados, menções aos aspectos problemáticos das relações do estado brasileiro com as populações indígenas, ou às lutas contemporâneas pela afirmação de direitos, elementos que se impõem no cotidiano e que deveriam ser discutidos na formação acadêmica. Retomando argumentos de Hall (1997), podemos dizer que os significados – e a possibilidade de sua contestação – surgem, não das coisas em si, mas dos jogos da linguagem, da persistência ou ausência de certos tópicos, dos sistemas de classificação nos quais as coisas vão sendo inseridas. Para problematizar certos significados (que sustentam racismos) na formação universitária seria necessário inseri-los nos fluxos discursivos de modo a permitir que sua naturalidade seja interrogada, aspecto que, por si só, já nos coloca a responsabilidade de falar sobre as formas veladas e explícitas de racismos na cultura contemporânea.

Entrevistamos também professores de cursos que não estão voltados para a formação de professores e, a seguir, destacamos fragmentos de entrevistas feitas com três docentes, quando respondem à pergunta sobre as formas de abordagem das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras:

Não abordo as temáticas em minha disciplina da graduação, de modo específico, uma vez que não faz parte do programa
(Entrevistado 7).

Mesmo que eu quisesse, não daria tempo para discutir tanta coisa. O programa de disciplina é apertado, o tempo é curto, nem dou conta de tratar de assuntos que não podem ficar de fora, entendeu? (Entrevistado 20).

Abordo, em duas disciplinas na graduação em Comunicação Social, a temática das relações étnico-raciais pelo debate da presença/ausência de pessoas negras nas mídias - tanto nas produções audiovisuais, quanto na estrutura de funcionamento dos veículos de comunicação. Não tenho abordado a temática indígena (Entrevistado 5).

Não posso dizer que faço uma abordagem, de fato, desses temas, porque isso, no meu entender, significaria um repensar das bases e dos argumentos que usamos na área do Design. Mas procuro mostrar a variedade de formas e de objetos, as inspirações possíveis a partir das padronagens africanas e indígenas. Sei que isso é ainda muito pouco... (Entrevistada 10).

Interessa assinalar, a partir destes relatos, que as temáticas afro-brasileiras e indígenas não são tidas como centrais na organização dos planos das disciplinas ministradas – e, no caso dos entrevistados 7 e 20 (corroborados por afirmativas dos entrevistados 6, 17 e 18) a justificativa está no fato de não serem previstas nas ementas das disciplinas. Mesmo sendo duas destas disciplinas inseridas no rol da formação geral, a base parece estar calcada em conhecimentos “universais” que ocupam todo o tempo disponível. Para pensar na distinção entre conhecimentos considerados pertinentes aos currículos ou não, a seguinte argumentação de Mato (2008, p. 102) pode ser fecunda:

Pensar la producción y validez de conocimiento divididas en dos mundos, uno de los cuales sería poseedor de verdades “universales” y el otro solo de verdades “locales”, es tan antigua como el credo en la superioridad de la “civilización occidental”, que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber con apariencia de universal. Los encuentros, conflictos y negociaciones entre ese saber en teoría universal y otros locales se han hecho más frecuentes en las últimas décadas por la creciente extensión y profundización de relaciones entre actores sociales que desarrollan sus prácticas a escala mundial, o en algunos casos continental o regional, y los que las desarrollan a escalas más locales, sean estas nacionales, provinciales, municipales o comunitarias.

O autor prossegue afirmando que as limitações da crença na existência de um saber de validade universal e outros de validade contextual

podem e devem ser indicadas, o que vêm sendo realizado no marco de ação de movimentos sociais em distintos locais, bem como movimentos de abrangência mais ampla e de caráter intercultural, nos quais se valorizam plurais saberes, práticas, maneiras de ver o mundo e de produzir conhecimentos. Contudo, práticas e discursos constituídos ainda fortemente no meio universitário perpetuam a ideia de que a ciência e o conhecimento científico teriam validade universal (seriam verdadeiros e aplicáveis em qualquer contexto) e, por isso, seriam dignos de integrar currículos – e este conjunto seletivo de conhecimentos exclui quase sempre os conhecimentos caracterizados como étnicos, locais, particulares, ancestrais, por exemplo. Não é de se estranhar, portanto, que certos currículos não contemplem abordagens abertas às variáveis maneiras de ver, sentir, pensar, construir o conhecimento.

Há, nos recortes apresentados, um reconhecimento da ausência ou da raridade de conteúdos relativos aos povos indígenas na formação de jornalistas e de designers. O entrevistado 5 fala de iniciativas voltadas a problematizar as relações de poder e os lugares sociais ocupados por brancos e negros no jornalismo brasileiro e a entrevistada 10 parte da afirmação de que as menções esporádicas e eventuais às temáticas afro-brasileiras e indígenas não constituem efetivo tratamento e abordagem, o que pode ser indicativo de uma compreensão quanto à abrangência e complexidade destes assuntos. Sobre esse último aspecto, podemos dizer que a diversificação de expressões culturais, inscritas em objetos, formas, estilos, pinturas corporais, adereços de diferentes povos indígenas e africanos, pode ser uma forma interessante de ampliar a experiência estética e o universo pensável de futuros *designers*, mas certamente está longe de ser uma forma efetiva de enfrentamento das graves ausências de referências sobre as culturas indígenas e africanas na formação escolar e universitária dos estudantes.

Nesse sentido, valendo-nos de argumentos de Lagrou (2009), podemos pensar que o significado dos objetos indígenas tem uma ligação com significados sociais, pois todos eles reforçam sentidos compartilhados e comunicam, em uma dada cultura, aspectos que vão muito além do que chamamos de expressão artística ou senso estético. Distintas culturas produzem formas de diferenciação e de classificação dos objetos, sustentadas por cadeias de sentido que definem o que é relevante e o que merece atenção por parte dos membros daquela etnia ou grupo de pertença. Assim, a apresentação de padronagens, traços, tecidos, materiais, pinturas indígenas – desvinculados de seus contextos de produção, criação e circulação, bem como de seus sentidos ritualísticos, estéticos – parece responder muito mais a um sentido educativo funcional do que a um viés antirracista, uma vez que empobrece,

descontextualiza e limita o potencial que tais objetos teriam ao serem incorporados à formação de *designers* no marco de uma ampla discussão sobre as culturas indígenas.

Sem uma adequada problematização das referências que constituem o saber acadêmico, dificilmente se promove o estranhamento deste tipo particular de saber e de seus referentes socialmente localizados. Conforme salienta Paraíso (2010, p. 588), o currículo “é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’”. Contudo, os tecidos curriculares têm sido fortemente marcados por um viés de classe (e raça e etnia) e, por isso mesmo, têm servido para disseminar pontos de vista restritivos, excluindo as expressões culturais de grupos sociais distintos. Ao produzirem seleções interessadas do que, sob determinado prisma, conta como conhecimento a ser afirmado, os currículos operam inclusões e exclusões que não são, nunca, inocentes. A ausência de referentes das culturas afro-brasileiras e indígenas colabora para a manutenção de ideias sobre a irrelevância ou a obsolescência dos conhecimentos destes povos e comunidades. É, portanto, um desafio urgente a ser enfrentado o de produzir disposição política para conhecer, para além de poucos traços simplificados, as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Nas entrevistas, também encontramos indicadores da existência de disciplinas específicas, nas quais são abordadas as temáticas indígenas, africanas, afro-brasileiras em alguns cursos da Universidade. Tais disciplinas abordam explicitamente as práticas de racismo historicamente engendradas e formas corriqueiras e cotidianas de racismo e de discriminação – racial, étnica, etária, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, por exemplo. Em outras palavras, as questões de racismo são abordadas no rol de outras diferenças, como temas que se implicam e impactam o viver.

São referidas pelos entrevistados 1, 2, 3, 8, 11 e 15 abordagens sistemáticas das temáticas em disciplinas do curso de Pedagogia (do núcleo universal, oferecidas a todas as licenciaturas como optativas e Estágios docentes); do curso de História (uma delas intitulada “Estudos das relações étnico-raciais, afro-brasileiras e indígenas”, oferecida também para outros cursos de licenciatura, como optativa); de Letras e Jornalismo (disciplinas voltadas à sociedade e contemporaneidade e para direitos humanos, cuja ementa prevê a abordagem das relações étnico-raciais). Entretanto, fica ao encargo do professor estabelecer o fio condutor destas discussões e, nesse sentido, a crítica formulada por alguns docentes diz respeito ao fato de que, dependendo do enfoque e

do perfil do docente que ministra tais disciplinas, as formas de abordagem podem não problematizar o viés eurocêntrico e monocultural que marca os discursos no âmbito das universidades. Some-se a isso o fato de que muitas das disciplinas mencionadas têm caráter optativo para a maioria dos licenciandos. Ainda assim, há grande procura por vagas nestas disciplinas, o que denota atenção aos temas, por parte dos discentes.

Vale destacar que algumas das disciplinas mencionadas nas entrevistas são ministradas por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais desenvolvem/orientam pesquisas voltadas para as pedagogias e políticas das diferenças, para as infâncias e juventudes e para os currículos e tecnologias de nosso tempo. Nesse sentido, há um empenho do grupo de docentes para estabelecer práticas mais duradouras e estratégias voltadas a uma efetiva problematização de questões que, historicamente, têm sido “negadas e silenciadas nos currículos” (Santomé, 1995). As estratégias utilizadas pelos docentes passam pela desconstrução discursiva, discussão de estereótipos, análise de matérias midiáticas, livros didáticos, obras literárias, imagens que circulam nas escolas, de modo a munir os estudantes com ferramentas conceituais e lentes para entender o caráter pedagógico de tais imagens e mensagens, que se propagam em um currículo cultural, e por pedagogias que não se referem unicamente ao âmbito das relações educativas formais.

Selecionamos dois relatos, feitos por docentes entrevistadas, que exemplificam o que estamos afirmando.

Em uma ocasião, propusemos uma atividade aos estudantes dos cursos de graduação, modalidade EAD, que previa uma visita a uma escola de sua localidade para observar e entrevistar professores sobre como se dava a abordagem da temática indígena. Essa atividade nos rendeu muitos dados interessantes, variados e abrangentes, mas muitas das respostas eram visivelmente “criadas”, talvez em decorrência da falta de vontade de ir a uma escola e ocupar-se dessa temática. E lembro, em particular, de um aluno que, reagindo à nossa proposta, respondeu que no seu estado, Santa Catarina, não tinha mais índios — “mesmo assim preciso falar disso?”, perguntava ele, sugerindo — “quem sabe eu posso falar da cultura alemã no meu estado? (Entrevistada 12)

Em um dos livros que temos, no Estágio II do curso de Biologia, tem capítulos sobre temáticas afro, indígena, gênero, sexualidade, direitos humanos. Ao longo do estágio, defini como atividade avaliativa a produção de duas resenhas, com base em

capítulos do livro estudado [livro de base teórica] que os alunos poderiam escolher livremente. Um dos alunos respondeu dizendo “esse livro é cheio de ‘mimimi’” (Entrevistada 13).

No primeiro recorte observamos alguns efeitos da invisibilidade da presença indígena em um estado do sul do país, associada a uma atitude que equipara a problemática étnico-racial a das colonizações germânicas. Obviamente essas temáticas entrelaçam-se sob um conceito de etnia, mas, no relato da docente, a ideia era a de problematizar condições desiguais e relações discriminatórias. No segundo recorte, o aluno emprega uma expressão que tem se propagado na atualidade, em posições polarizadas em redes sociais, e que diz respeito à banalização de problemas como homofobia, racismo, machismo, com conotação pejorativa, sendo estas consideradas “queixas” sem propósito ou exageradas. Algumas das bandeiras de lutas por direitos têm sido classificadas como “mimimi”, inclusive em manifestações de candidatos a cargos públicos no Brasil, em 2018.

Para contextualizar o comentário feito pelo estudante, convém retomar aspectos da atualidade brasileira, na qual emergiram com força discursos de ódio contra segmentos sociais historicamente marginalizados. Não se trata, portanto, de uma posição desviante e isolada de um estudante que despreza as lutas sociais de outros sujeitos, e sim de uma tendência que cresce perigosamente em nosso país. Nessa direção, Solano (2018, p.6) afirma que, nos últimos anos, o país enfrenta “uma crise multifacetada que tem como consequência o declínio das estruturas representativas tradicionais e um mal-estar geral com o funcionamento democrático atual”. Vivemos em tempos nos quais as estruturas democráticas são apresentadas como prescindíveis e em que as políticas sociais são tidas como onerosas e sem propósito. Em termos estruturais, as reformas neoliberais drásticas, os cortes orçamentários (em especial para ações que visam à promoção do bem estar), as terceirizações, privatizações e restrições dos direitos previdenciários e trabalhistas marcam o lugar a partir do qual se reestruturam lutas reivindicatórias por um lado e se realinham as posições conservadoras para dar o tom do debate público.

A autora menciona a dinâmica das guerras culturais fomentada pelo grupo neoliberal MBL (Movimento Brasil Livre) que promove um tipo de moralismo fundamentalista, aliado a uma reafirmação da meritocracia e do autoritarismo como forma de organizar a vida social.

Quando falamos de novas direitas, com frequência, estamos nos referindo a duas matrizes diferenciadas: neoliberal e neocon-

servadora. Tradicionalmente, estas duas matrizes apresentam-se como separadas e com formas de organização que caminham em separado. Ultimamente, porém, a ética neoliberal aproxima-se da ética neoconservadora, numa convergência, ao que parece, incoerente, mas muito frutífera (Solano, 2018, p. 6).

Parece ser a partir desta ética neoliberal conservadora que o estudante (mencionado no relato de uma das professoras entrevistadas) avalia que os livros didáticos atuais estão repletos de “mimimi”. Como professoras de cursos de graduação, temos também nos deparado com essa estranha afirmação de que as lutas sociais e a denúncia de violências contra negros, indígenas, gays, lésbicas, transexuais, entre outros, seriam uma espécie de exagero e não uma legítima forma de luta contra a discriminação, o racismo, o desrespeito. Há também a crença de que estes seriam pontos de vista localizados e não expressões de um pensamento comum. Contudo, no Brasil de nossos dias os racismos se tornam mais explícitos, acompanhados de um sentimento de revanche contra políticas de reconhecimento e valorização das diferenças. Infelizmente vai ganhando espaço uma posição ultraconservadora, para quem racismo é exagero das minorias, “mimimi” dos negros e indígenas ou, no máximo, um problema localizado.

Pensando em ações institucionais de largo alcance na universidade da qual fazemos parte no Plano de Desenvolvimento Institucional: que inclua diretriz sobre a implementação de programas permanentes de educação em direitos humanos, com ênfase no enfrentamento à violência e na defesa de grupos vulneráveis. As ações precisam ser ampliadas de modo a contemplar essa diretriz, pois observamos que as questões concernentes ao racismo ainda ocupam lugar periférico nos currículos, conforme argumentamos. Podemos mencionar uma reformulação curricular, iniciada em 2019, que trouxe como novidade a possibilidade de articular, em três disciplinas, um conjunto de temas e de pesquisas, com viés teórico-prático – um desses núcleos articulatórios está centralizado na temática da diversidade, inclusão e acessibilidade. Pode-se dizer que, desse modo, as discussões têm o potencial de adquirir maior fôlego nos próximos semestres.

Podemos destacar, ainda, a criação do “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas”, em 2014, que faz parte das estratégias de longo prazo, voltadas a desenvolver práticas articulatórias entre distintos setores da universidade para dar visibilidade às temáticas indígena e afro-brasileira. Faltam, ainda, ações voltadas a entender como se expressam e se propagam formas de racismo no interior da própria universidade. Tem-se, como já mencionado, uma ferramenta de

avaliação institucional que conta com a participação de discentes, docentes e funcionários. Esta avaliação é voluntária, mas mobilizada pela Comissão Permanente de Avaliação da Universidade. São 37 questões organizadas em cinco eixos – avaliação da instituição, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura. Não há questões voltadas para autodeclaração, mas é possível, em um campo destinado a outras questões, que sejam relatadas práticas racistas ou discriminatórias, insatisfações, demandas para a organização da universidade ou para os currículos. Para potencializar essa ferramenta, poderiam ser incluídas questões específicas, com o propósito de induzir uma avaliação também de aspectos concernentes às relações étnico-raciais.

Ainda em relação a ações mais amplas, adotadas pela instituição, alguns professores relembram eventos em que se debateram, com estudantes de graduação e pós-graduação, as formas de racismo: foram mencionados seminários, aulas inaugurais de cursos de graduação, mostras de cinema, programas produzidos pela TV Ulbra, eventos pontuais com participação de indígenas. A fragmentação e descontinuidade de tais iniciativas, na universidade, foi referida em três entrevistas, e a baixa adesão dos estudantes a iniciativas voltadas as temáticas étnico-raciais foi referida por um docente, enquanto três outros destacaram que os estudantes aderem a proposições feitas em suas aulas, sempre que estas envolvem pesquisa e produção de conhecimento. Destacamos, a seguir, recorte da entrevista concedida por uma docente:

Particpei de uma mesa de debates, promovida pelo curso de Biologia, que versou sobre relações étnico-raciais. Comigo estavam dois outros professores da universidade, ambos negros, ambos homens e com larga trajetória na docência. Eu, mulher branca e não indígena, trazia para o plano das discussões o racismo e as discriminações contra os povos indígenas, e, naquela ocasião, me dei conta de que nunca tivemos, na universidade, um professor ou uma professora indígena – nem nos colégios de educação básica da rede Ulbra, nem na graduação, menos ainda nos programas de pós-graduação. Essa é uma das formas mais visíveis de um tipo de desigualdade que se institui e se naturaliza na ausência do outro, aquele a quem as condições de ingresso e permanência na universidade são restritas, aquele a quem se nega, por vezes de forma velada, por vezes de modo explícito, um lugar nos quadros de docentes nas instituições. O fato de eu estar, naquele momento, falando sobre os indígenas sem ser indígena, marca para mim um acontecimento, no qual nós nos

perguntamos sobre os lugares de fala, sobre os espaços de produção de conhecimento, sobre os lugares sociais e sua desigual distribuição (Entrevistada 19).

A entrevistada menciona ausência/baixa representatividade de docentes negros e indígenas na instituição, aspecto que se confirma em dados estatísticos mais abrangentes, sobre as universidades brasileiras. Portanto, a ampliação das oportunidades de ingresso e permanência de estudantes negros e indígenas em todos os níveis da formação superior – incluindo cursos de mestrado e doutorado – é uma questão de promoção de justiça social e de superação de formas de racismo estruturais.

Por fim, vale mencionar que entrevistas com alguns docentes que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Uilbra dão conta, por um lado, de ações contínuas que visam a problematização das formas de racismo contra negros e indígenas em textos jornalísticos, em livros didáticos, na literatura, em filmes, em postagens de redes sociais e em materiais que propagam visões simplistas e estereotipadas, ao mesmo tempo em que se atua para dar visibilidade a produções culturais autorais, que restituem os lugares de fala de negros e indígenas. Exemplos disso seriam as disciplinas específicas na matriz curricular do Mestrado e Doutorado em Educação e as iniciativas do projeto de Extensão Comunitária “Cinema Negro”, com exposições de filmes em comunidades atendidas por docentes da Universidade. Por outro lado, esses docentes também expõem a preocupação com uma necessária ampliação de fontes e de pesquisas com foco nas problemáticas atuais de indígenas e afro-brasileiros.

Há, portanto, um longo caminho a trilhar, no sentido de instituir ações de largo alcance, de combate a todas as formas de racismo em nossa instituição. Na ação cotidiana de ensinar e de aprender, parece urgente romper cercos, promover aberturas, rachar os currículos – seus universais, seus pontos de apego, as rotas seguras e naturalizações que o constituem – para produzir, em distintos pontos de seu atual fechamento, novas aberturas. Um processo de produção de conhecimentos aberto e receptivo bem pode expandir nossas possibilidades imaginativas, nossas experiências éticas e estéticas, bem pode nos fazer vislumbrar e imaginar outros formatos, efetivamente abertos ao pensamento intercultural que hoje nos escapa.

Referências

- BONIN, I. T., "Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um 'lugar de índio' no contexto escolar", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. 89, Nº 222, 2008, pp. 312-324, disponível em <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i222.703>.
- BONIN, I. T. e D. Ripoll, "Um olhar que aprisiona o outro: povos indígenas em revista 20 anos depois", in E. R. Kirchof, M. L. Wortmann e M. V. Costa (org.), *Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*, Canoas, Editora da Ullbra, 2015, pp. 151-173.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) Nº 1, de 17 de junho de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.
- BRASIL, Lei 11.645. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 10 de março, 2008.
- BRASIL (2003), Lei 10.639. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 9 de janeiro, 2003.
- BRASIL, Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro, 1996.
- GOMES, N. L., "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos", in *Currículo sem Fronteiras*, V. 12, Nº 1, Jan/Abr. 2012, pp. 98-109, disponível em <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.
- HALL, S., "A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", in *Educação & Realidade*, V. 22, jul./dez., 1997, pp.15-46, disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/71361/40514>.
- KIRCHOF, E. R., I. T. Bonin e R. M. H. Silveira, "A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas", in *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, V. 9, 2015, pp. 389-412, disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>.
- LAGROU, E., *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade, relação*, Belo Horizonte, Editora C/Arte, 2009.
- MATO, D., "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible", in *Alteridades*, V. 18, Nº 35, 2008, pp. 101-116, disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008.
- MELLO, G. A. e J. R. Vargas, "Narrativas de

- jovens sobre o currículo escolar: análise sobre o futuro profissional”, in *Anais do I Simpósio Juventudes Contemporâneas*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.
- PARAÍSO, M. A., “Diferença no currículo”, in *Cadernos de Pesquisa*, V. 40, N° 140, 2010, pp. 587-604, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>.
- SANTOMÉ, J. T., “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, in T.T. Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, Vozes, 1995, pp.159-177.
- SHOHAT, E. e R. Stam, *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*, São Paulo, Cosac Naify, 2006.
- SOLANO, E., *Crise da democracia e extremismos de direita*, São Paulo, Friedrich-Ebert-Stiftung, Análise N° 42, 2018.
- THOMAS, M. S. e I. T. Boni, “O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas”, in *Roteiro*, V. 44, 2019, pp. 1-28, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6917588>.

Processos curatoriais participativos como ação política no Museu Afro Brasileiro da UFBA no enfrentamento às práticas racistas contra a comunidade negra baiana

Maria das Graças de Souza Teixeira

Este texto resume as experiências da articulação de docência, pesquisa e atividades extensionistas na gestão do Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (MAFRO/UFBA), entre os anos 2011 e 2018, através da apresentação de duas exposições temporárias, realizadas a partir do enfoque teórico-metodológico da curadoria participativa, tendo como principal ferramenta a escuta das vozes da comunidade afro-brasileira, principalmente de Salvador/Bahia, mas também articulada aos demais espaços da presença negro-africana no país. As exposições *Exu: outras faces* e *O MAFRO pela vida, contra o genocídio da juventude negra* possibilitaram levar aos diversos perfis do público visitante do museu questões relacionadas ao preconceito racial por vezes banalizadas quando não naturalizadas pela sociedade brasileira, que em grande parte é formada por pessoas não negras das classes mais abastadas. O texto chama atenção ainda para a importância de se utilizar o museu como laboratório para o exercício da docência comprometida com a luta antirracista.

Contexto do Estudo

A cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, tem 693,831 km² de extensão territorial e uma população estimada em 2,9 milhões de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), sendo considerada a quarta capital mais populosa do país e a cidade mais negra fora do continente africano. Essa presença negra pode ser explicada historicamente pelo sistema colonial e escravocrata, no qual Salvador teve um papel importante, seja politicamente enquanto primeira capital da Colônia Portuguesa, seja economicamente enquanto principal porto do comércio ultramarino, sobretudo de recepção, compra e venda de africanos (as) escravizados (as).

Em consequência disso, as populações negras ainda hoje sofrem com a marginalização socioeconômica e politicocultural, em decorrência do racismo estrutural e estruturante que resulta na distribuição desigual de renda e oportunidades; violação de direitos fundamentais; estigmatização e diversas outras formas de violência, principalmente

de intolerância religiosa e homicídios de homens jovens negros. Sendo estes dois últimos temas desta discussão.

Segundo dados divulgados pelo Grupo Especial de Proteção aos Direitos Humanos e Combate à Discriminação do Ministério Público da Bahia (MP-BA), só em 2019, foram registrados mais de 127 casos de intolerância religiosa, 90% dos casos contra religiões de matriz africana. Em Salvador o crescimento foi de 81,4 % dos casos.

Na mesma direção, a Bahia apresentou crescimento nos casos de violência letal contra a população negra. De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2019) o estado da Bahia tem um histórico de alto índice de violência contra pessoas negras, tendo seu ápice em 2017, quando passou a ocupar o ranking de homicídios no Brasil. Do total de 7.487 mortes, 6.798 de negros (90%), sendo 60% de jovens com a idade entre 15 a 29 anos. Entre homens jovens a taxa é de 228,7 mortes por 100 mil habitantes.

É nesse contexto de violência contra a comunidade negra baiana, especialmente soteropolitana, que se situa o MAFRO/UFBA. Inaugurado em 7 (sete) de janeiro de 1982, o museu está localizado no Terreiro de Jesus, Centro Histórico de Salvador-Bahia. Foi pensado para ser instalado no prédio da primeira Faculdade de Medicina do Brasil, espaço em que no final do século XIX foram desenvolvidos os primeiros estudos baseados nas teorias racialistas europeias, que tinham como objetivo provar a inferioridade do negro. Portanto, local emblemático e estratégico politicamente para instalação de um museu afro-brasileiro.

Nesta perspectiva, o MAFRO/UFBA nasce com caráter de resistência, tendo como missão ser um espaço de diálogo com e para a comunidade negra brasileira, e interlocução com as culturas africanas e diaspóricas. Desde seu nascedouro tem vinculação institucional à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA (FFCH/UFBA), inicialmente como unidade ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), criado em 1959. Entretanto, a partir de 2012, passa a integrar o organograma da FFCH/UFBA como Núcleo de Pesquisa.

Museu, universidade e comunidade no enfrentamento ao racismo

Como gestora do MAFRO/UFBA no período de setembro de 2011 a setembro de 2018, optei por utilizar a escuta como ferramenta principal da gestão, aproximando-me das pessoas e comunidade com o objetivo de, nesta escuta, construir uma rede colaborativa. A busca dessa aproximação adveio da minha consciência crítica de perceber os privilégios que tive e tenho por ser uma pessoa branca, acreditando que a gestão daquele espaço seria, em princípio, para ser ocupado por uma pessoa negra.

Importa indicar que o meu lugar de fala é de docente do ensino superior, pesquisadora, que no percurso acadêmico tem buscado trilhar os caminhos da museologia social, cujos princípios direcionam as ações museológicas socialmente comprometidas com o respeito aos direitos humanos. Desse modo, procurei, durante o período em que estive gestora do MAFRO/UFBA, empreender estratégias que pudessem contribuir no combate ao racismo, à intolerância religiosa, aos preconceitos relacionados ao gênero e a diversidade sociocultural e econômica.

Precisei, muitas vezes, me despir das minhas camadas de crenças para me permitir ouvir as pessoas, numa frequência sonora onde a equidade fosse o fio condutor para uma relação de compromisso e respeito ao novo, o que contribuiu para que a gestão fosse desencadeada por um processo curatorial participativo, formando uma rede expandida de colaboradores. Me apoiou no conceito de escuta sensível pensado por René Barbier (2002) que entende de forma abrangente não restringindo apenas à audição, mas a todos os sentidos do ser humano incluindo também o gesto como uma possibilidade a ser auscultado.

Assim, por meio da escuta me coloquei à disposição das pessoas para conhecer suas histórias, muitas vezes indo ao encontro delas nos seus locus, evitando construir ideias preconcebidas das mesmas. Esse processo implica em deslocamentos, em aguçar a escuta e se permitir ir ao encontro do outro em seu território, não cabendo nesse processo a imagem piramidal, mas a da rede, urdida por fios que se entrecruzam de maneira compartilhada que possibilitaram renovar antigos e estabelecer novos laços.

Muitos foram os agentes que contribuíram para que a gestão fosse de fato desenvolvida de maneira comprometida, onde o conhecimento acadêmico fosse assentado no entrelaçamento do conhecimento advindo da escuta. Colaboraram estudantes (voluntários, bolsistas, estagiários) do museu; sacerdotes, sacerdotisas e iniciados no Candomblé, em seus espaços de cultos; em festividades; em rodas de samba e capoeira; com professores; museólogos de outros museus, e integrantes de várias instituições culturais e escolares que se identificavam como parte da comunidade negra baiana. Também participavam informalmente pessoas dos vários grupos que se inseriam nos projetos, à medida que se apercebiam que havia no museu um espaço de escuta e participação.

Entendi que para não incorrer no risco de utilizar das vozes auscultadas de maneira aleatória e leviana necessitava fazer alguns exercícios de deslocamento do meu lugar de acadêmica, que supostamente detinha o conhecimento superior, para ir ao encontro do outro no seu território, transitando em terrenos densos, nunca antes por mim visitados.

As temáticas trazidas à baila para discussão através das exposições e outros programas do MAFRO/UFBA foram pensadas a partir da escuta das muitas vozes que contribuíram para um alargamento do papel social do museu. Nessa perspectiva, pensei que os projetos devessem ser delineados para serem desenvolvidos em processos curatoriais participativos e compartilhados.

Nesta perspectiva, abordo neste texto os dois projetos expositivos: *Exu: outras faces* e *O MAFRO pela vida, contra o genocídio da juventude negra*, ambos apresentados em formato de exposição temporária. Entendo que as exposições temporárias “planejadas a partir dos diálogos que o Museu estabelece com os sujeitos e movimentos sociais, têm resultado em parcerias, nas quais as temáticas e problemáticas sociais encontram nas narrativas expográficas, um espaço para expressão de discursos” (Teixeira, 2015, p. 107).

Devendo essas narrativas serem ampliadas e reverberadas em outras ações realizadas pelo museu, com o objetivo de aproximar-se dos diversos perfis de públicos, se colocando à disposição como locus de discussão, assim como uma Ágora, um Fórum. A esse respeito, para Adriana Mortara de Almeida:

Por meio de exposições e ações educativo-culturais, os museus podem promover o contato entre diferentes culturas, a compreensão dos múltiplos aspectos dessas culturas, o questionamento das visões propostas e a construção de novas visões em seus programas públicos. E, por fim, podem incentivar a ação no sentido de proporcionar mudanças nessas culturas e naqueles públicos visitantes/participantes (Almeida, 2010, p. 226).

A exposição *Exu: outras faces* foi aberta ao público em 21 de janeiro de 2013, por ser o dia 21 de janeiro a data do combate nacional à intolerância religiosa, tema sugerido pelo museólogo Antônio Marcos Passos,¹ que já havia tido uma experiência anterior com a temática. A exposição buscou responder à demanda de conhecimento sobre o Orixá, um dos principais alvos da intolerância religiosa, equivocadamente relacionado ao diabo da tradição judaico-cristã. Teve como objetivo desconstruir esta imagem, principalmente para o público escolar.

Entretanto, de imediato percebi que eu e a equipe técnica do museu não daríamos conta de delinear um projeto dessa natureza, devido às suas especificidades. Além disso, parte da equipe demonstrava desconhecimento do assunto e, em algumas situações, tinha atitudes

¹ Museólogo do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA. Passos integrou o grupo de curadores junto aos professores doutores Emanuel Roque Soares e Joseania Miranda Freitas.

desrespeitosas, próprias da intolerância. Por isso era imprescindível a participação de velhos e novos colaboradores externos, para integrar a equipe. Assim, Antônio Marcos Passos teve um papel importante pela sugestão do tema, por ser adepto da religião afro-brasileira e, sobretudo, devido a sua experiência com um projeto expográfico sobre a mesma temática, realizado no Museu Comunitário Mãe Mirinha de Portão, do Terreiro de São Jorge Filho da Goméia, na região metropolitana de Salvador.

Conteúdo da exposição

O projeto expográfico apresentou novas percepções que vão além do sagrado, uma vez que teve por finalidade provocar reflexões sobre a influência desta “energia” em outros aspectos humanos, numa perspectiva mais contemporânea, através da expressão da arte, do corpo, da língua e das ciências sociais e humanas, suscitando outras possibilidades de se perceber e compreender a divindade. Assim, pensamos num conjunto de sete núcleos temáticos que correspondessem às outras faces do orixá Exu, os quais apresentamos aqui com os seus respectivos textos.

1. *Exu outras faces* - Núcleo de abertura com texto no qual o museu se apresenta como um espaço na universidade que toma posição política frente à intolerância religiosa;
2. *Corpo* - A energia de Exu, que permite ao corpo humano vivenciar descobertas e aprendizagens. Esta energia promove o despertar da alegria, do desafio, do prazer e das escolhas que marcam os destinos de cada pessoa;
3. *Línguas* - Exu como conhecedor de todos os idiomas conhecidos, desconhecidos, desaparecidos ou pouco utilizados, característica que aproxima pessoas, constrói ideias e tudo que envolve o falar;
4. *Artes* - O fazer artístico no mundo material como possibilidades de manifestação de Exu. A sua forte energia impulsiona processos artísticos: música, canto, dança, pintura, escultura, arquitetura, teatro, poesia, literatura e cinema;
5. *Escrita* - A comunicação, oral e escrita, é característica principal de Exu. A transmissão de informações em diversificados modos constitui-se num campo de possibilidades de manifestação de Exu;
6. *Tecnologia* - Tudo que é relacionado à tecnologia e ao movimento está também na essência de Exu, pois ele é o intermediário para a criação de artefatos tecnológicos.
7. *Caminhos e continuidade* - Exu apresenta as possibilidades de recomeço ou de renovação, para que a vida possa ter continuidade. Exu é impulso da vida em sua complexidade. É energia vibrante,

do masculino e do feminino, que estimula as pessoas a perceberem a importância da vida, valorizando os momentos vividos em plenitude. Exu, em suas diferentes faces, direciona o ser humano a experimentar a vida com intensidade.

Além dos textos, fizeram parte da narrativa objetos do acervo do museu e peças produzidas pelos artistas baianos Alex Igbó, *Tecnologias em Movimento* e de Hans Peter, *Artes em Exu*, exclusivamente para ocuparem o espaço relativo à face artística e tecnológica do Orixá.

Figura 1 - Exu língua de fogo



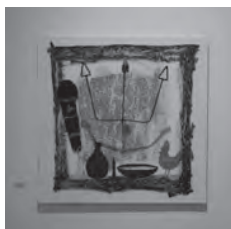
Fonte: Acervo do MAFRO/UFBA.

Figura 2 - Tecnologias em movimento



Fonte: Acervo da autora / obra de Alex Igbó.

Figura 3 - Artes em Exu



Fonte: Acervo da autora / obra de Hans Peter.

Quando realizei a concepção da expografia deixei claro que todas as pessoas envolvidas seriam ouvidas, para que tivéssemos um produto final sem o engessamento habitual de um trabalho acadêmico, bem

como para evitar que houvesse a primazia de um ponto de vista que determinasse a linha discursiva. Contudo, não poderia deixar de registrar que isso acabou por gerar alguns incômodos, tensões e atritos, principalmente em momentos de decisão para se optar por esse ou aquele elemento expositivo.

Entretanto, por se tratar de um processo curatorial participativo, outras pessoas foram importantes no desenvolvimento do projeto. Algumas desde o início e outras foram acolhidas ao longo da execução, a exemplo de pessoas iniciadas nas religiões afro-brasileiras com conhecimento sobre a divindade Exu e seus elementos simbólicos.

Por conseguinte, a cenografia guiada pela beleza estética refletiu o cuidado e compromisso com cada detalhe, na predominância das cores vermelha e preta (cores do orixá), presentes na cortina de fitas que abria a exposição e no painel de apresentação.

Figura 4 - Cortina de Fitas



Fonte: Acervo da autora.

A ficha técnica composta em espiral remetia ao movimento de Exu, desafiando a própria hierarquia curatorial. Ainda assim, potencializando a narrativa, tivemos como objeto gerador um móvel com molho de chaves, indicando o poder de Exu como o senhor dos caminhos, no centro do espaço.

Figura 5 - Móvel com molho de chaves



Fonte: Acervo da autora.

Contudo, cabe destacar como o posicionamento político do MAFRO/UFBA como museu universitário esteve presente no discurso proposto. Por um lado, denunciando a intolerância religiosa, uma das facetas do racismo que aflige adeptos das religiões afro-brasileiras; por outro, possibilitando novas leituras sobre o orixá Exu. Enquanto gestora do museu, naquele momento, entendia que o referido projeto expográfico seria uma ação política necessária e legítima, respaldada nos princípios da Museologia Social.

Não obstante, o museu, para além de ser utilizado como um laboratório de experimentação para o corpo discente e docente dos cursos de Museologia, História e Artes Plásticas (UFBA), tem sido um espaço de aprendizagem complementar ao da sala de aula para outras instituições visitantes, de ensino básico e superior, particularmente da rede pública.

Nesta perspectiva, com o intuito de complementar as discussões propostas na exposição, planejamos um conjunto de atividades de extensão que integraram a pauta do programa *Linguagens Pretas*,² quando articulamos o diálogo entre a universidade e a comunidade negra. Foram convidados para participar das discussões os curadores e integrantes da equipe do projeto além de pesquisadores, professores do ensino (superior e básico) representantes de instituições que haviam visitado a exposição, além de sacerdotes/sacerdotisas e artistas baianos.

Em todas as Rodas de Conversa ficou evidente a importância da proposta de discutir com diferentes atores e segmentos sociais o problema da intolerância religiosa a partir da divindade Exu. Por solicitação do público visitante, a exposição inicialmente programada para permanecer aberta à visita no período de 21/01 a 27/04 de 2013 teve sua pauta ampliada, permanecendo até 27/04/2016, para abertura de nova exposição em comemoração aos 70 anos da Universidade Federal da Bahia.

O museu como espaço de denúncia

Reafirmando o posicionamento de uma gestão comprometida com a luta contra o racismo, por meio de processos curatoriais participativos, o MAFRO/UFBA também apresentou a exposição *O MAFRO pela vida, contra o genocídio da juventude negra*, aberta ao público em 8 de

² O evento consistiu em Rodas de Conversas sobre um tema específico para cada edição que reunia convidados negros internos e externos à comunidade universitária. O programa foi criado por Aislane Nobre, no período estudante de Artes Plásticas na Escola de Belas Artes da UFBA, que exercia a função de mediadora.

maio de 2015.³ O projeto nasceu da necessidade de problematizar as constantes ações de violência contra a juventude negra em bairros periféricos de Salvador, que ceifam centenas de vidas todos os anos. Teve como objetivo inicial abrir o espaço do museu para denunciar a “chacina *do Cabula*”, episódio ocorrido no bairro do Cabula, em 6 de fevereiro de 2015, no qual 12 jovens negros⁴ foram mortos em uma operação da polícia militar.

Todavia, é importante destacar que esse episódio não se trata de uma ação isolada envolvendo agentes de segurança pública no Brasil, já que tivemos, entre outras, a Chacina da Candelária,⁵ ocorrida na madrugada de 23 de julho de 1993 no Rio de Janeiro. Esse massacre vitimou quarenta pessoas, entre crianças e adolescentes com idades entre 11 e 21 anos, que dormiam próximo à Igreja Nossa Senhora da Candelária.

Enquanto docente pesquisadora e, naquele momento, gestora do museu, pude junto à equipe de estudantes, pessoas de grupos e coletivos ligados ao combate das várias formas de violência contra o povo negro, especialmente a violência letal, empreender ações que fazem parte das diretrizes universitárias, que são a pesquisa, o ensino e a extensão. Na oportunidade, chamei a atenção sobre a função social do museu que tem como objetivo principal promover ações em prol do desenvolvimento da sociedade, estando constantemente atento às suas demandas. Neste sentido, a exposição, *O MAFRO pela vida contra o genocídio do povo negro*, embora fosse fruto de uma ideia individual, havia se transformado num coletivo para mostrar à própria universidade e à sociedade que museu não é lugar apenas de deleite e fruição estética.

³ Com reedição em março de 2018, como parte do projeto Trajetória de Inclusão e Resistência no MAFRO/UFBA (2011-2018), submetido à avaliação e aprovado pela comissão científica do Fórum Social Mundial (eixo19- Vidas negras importam).

⁴ De acordo com a reportagem publicada no jornal baiano Correio em 18 de maio de 2015, a ação foi caracterizada pelo Ministério Público como uma “execução sumária”. As vítimas fatais foram identificadas como: Evson Pereira dos Santos, 27 anos; Ricardo Vilas Boas Silva, 27; Jeferson Pereira dos Santos, 22; João Luis Pereira Rodrigues, 21; Adriano de Souza Guimarães, 21; Vitor Amorim de Araújo, 19; Agenor Vitalino dos Santos Neto, 19; Bruno Pires do Nascimento, 19; Tiago Gomes das Virgens, 18; Natanael de Jesus Costa, 17; Rodrigo Martins de Oliveira, 17 e Caique Bastos dos Santos, 16 anos.

Para acesso ao texto na íntegra ver página: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/chacina-com-12-mortos-no-cabula-foi-planejada-por-pms-como-vinganca/>.

⁵ Segundo informações da Anistia Internacional/Brasil, “no caso do Rio de Janeiro, passadas duas décadas, ocorreu uma sucessão de execuções extrajudiciais do mesmo tipo. Desde a Candelária, houve chacinas em Vigário Geral (1993), com 21 mortos; no morro do Borel (2003), com 4 mortos; na Via Show (2003), com 4 mortos; e na Baixada Fluminense (2005), com 29 mortos. Todas foram cometidas por policiais e as vítimas foram majoritariamente adolescentes negros e pobres”. Texto disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/nota-publica-20-anos-da-chacina-da-candelaria-nao-vamos-esquecer/>.

Também se fez necessário reafirmar à comunidade negra que o MAFRO/UFBa, espaço para discussão de todas as questões que lhe são caras, não poderia permanecer acéfalo a fatos como esses. Ao mesmo tempo, foi preciso trazer para o interior da instituição a discussão sobre a relevância da atuação do museu no campo dos direitos humanos, neste caso específico, com estratégias de combate ao racismo.

Para não incorrer no erro de apresentar dados equivocados, o grupo responsável pela pesquisa, coordenado pelo docente e pesquisador Lucival Fraga⁶ definiu no plano de ações inclui as instituições que poderiam fornecer informações que embasassem a construção da narrativa que comporia a expografia. A articulação envolveu Secretaria Nacional de Segurança Pública, Secretaria Nacional da Juventude, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Anistia Internacional/Brasil, Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia, Organização Política Reaja ou Será Morta, Reaja ou Será Morto, além de arquivos de jornais de âmbito nacional e local.

A pesquisa sobre genocídio sob as quais as populações negras, em especial os jovens, têm sido as maiores vítimas priorizou o levantamento dos índices de homicídios do período de 2005-2015 no Brasil, por região e estado. Constituíram como categorias de análise: identificação dos nomes, faixa etária, sexo, escolaridade e locais de maior incidência, focando na Bahia, com destaque no município de Salvador.

Quanto ao processo criativo, seguimos a mesma metodologia do projeto expográfico *Exu Outras faces*, dividindo o grupo em subgrupos, de acordo com as habilidades e competências de cada integrante. Contudo, a subdivisão não impedia que pudessem interagir entre si na execução de tarefas. Essa possibilidade da partilha e compartilhamento contribuiu positivamente para fortalecer em cada um de nós o compromisso e a responsabilidade com a causa.

Vale destacar a importância de manter a atenção na escuta sensível: quando alguém era tocado por alguma questão, a inquietação era levada para discussão coletiva. Vimos que em muitas situações não era possível o devido distanciamento, uma vez que alguns dos envolvidos viviam realidades muito próximas àquela situação de violência. A condição de nos permitir afetar reforçou nosso entendimento de que é preciso continuar permanentemente solidário à luta antirracista, haja vista que esta é de responsabilidade de todos, independentemente de cor e classe social.

Para a concepção da expografia busquei junto ao grupo construir uma narrativa que pontuasse o museu como espaço de denúncia e reflexão

⁶ Colaborador do museu, no período aluno do curso de mestrado em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro/UFBa).

sobre a violência letal e outras formas de mortes simbólicas pelas quais são vítimas as pessoas negras, composta por sete núcleos temáticos. Tivemos o cuidado de delinear cada elemento expositivo numa perspectiva artístico-poética, para que a dor fosse percebida a partir da fruição estética-política.

Para potencializar a narrativa da exposição foi criada uma identidade visual⁷ bastante elucidativa para compor o núcleo de abertura.



Fonte: Acervo Institucional.

Sua composição, formada por uma cabeça negra de perfil, tendo na altura da frente um ponto vermelho, de onde se propagam ondas em alusão ao tiro ao alvo, utilizado nas escolas de tiro. O conjunto de listras na vertical sob a faixa horizontal, na cor preta, remete à ideia de uma cela prisional e o título da exposição em vermelho simboliza o sangue das vítimas. Os símbolos e seus significados denunciam a violência contra o povo negro. Além da identidade visual, compõe o núcleo de abertura o texto de apresentação, evidenciando o posicionamento político do museu, como podemos verificar, no seu parágrafo inicial:

Denunciar, alertar, defender direitos e tomar posição contra ações violentas que ceifam vidas é também função social do Museu. Nesta perspectiva, o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal Bahia, realiza esta exposição, com o objetivo de não permanecer alheio ao morticínio de jovens negros na Bahia e no Brasil, abrindo seu espaço para discutir a questão da violência no âmbito da Universidade junto à sociedade civil, em consonância com a Campanha da Reaja e a Anistia Internacional/Brasil frente ao combate ao racismo compondo o primeiro núcleo da mesma. (Trecho do texto de abertura da exposição: O MAFRO pela vida contra o genocídio da juventude negra, 2015).

No segundo núcleo temático foram utilizados como elementos exográficos o selo *Jovem Negro Vivo* e o vídeo documentário *Eu Me Importo*,⁸ ambos produzidos para campanha institucional da Anistia Internacional

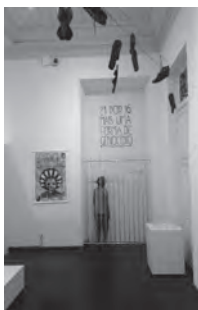
⁷ A arte da identidade visual foi criada por Moisés Gwannael Santana, também colaborador do museu.

⁸ Acesso ao vídeo do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=VO9IAJJPg214>.

Brasil contra a violência da juventude negra no país, particularmente da violência policial no Rio de Janeiro. Como complemento foi afixado o quadro *O baralho do crime*,⁹ que faz uma crítica à banalização dos homicídios.

A referida obra foi ponto de interlocução com o terceiro núcleo, cuja temática suscita a reflexão sobre a idade penal no Brasil. Tudo isso retratado no trabalho do muralista Samuca Santos,¹⁰ que reproduziu o interior de uma cela prisional. O cenário era constituído por grade de alumínio em primeiro plano, tendo no segundo plano uma silhueta de um menino, de perfil, trajando boné, blusa e bermuda.¹¹ Foram feitas inscrições com o uso de uma moeda, onde pequenas linhas verticais simbolizavam os dias passados em cárcere e frases curtas como “saudades da minha mãe”, “saudades da minha preta”.

Figura 6 - Baralho do crime e cela



Fonte: Acervo da autora.

O quarto núcleo foi apresentado com a instalação *Fios negros*, acompanhada do texto do artista visual Alex Igbó,¹² que assina a obra. Composta por dois fios elétricos suspensos, nas cores vermelha e preta, ligando os dois espaços da exposição, onde pendiam sapatos pretos com modelos e tamanhos diversificados. A ideia do autor fazia referência ao hábito de moradores das periferias brasileiras de arremessar sapatos de pessoas que foram mortas de forma violenta, em fios da rede elétrica. A variedade de sapatos também fazia alusão à violência diária das práticas racistas que acometem a população negra.

⁹De autoria de Devarnier Hembadon Apoema, artista visual e funcionário do museu que produziu essa obra especialmente para compor a narrativa da exposição.

¹⁰Colaborador do museu que produziu esta instalação e também as pinturas murais em grafite que compõe o sexto núcleo desta exposição.

¹¹A imagem projetada pelo artista foi a partir da minha imagem de costas. Como tenho baixa estatura, me fotografou e depois masculinizou o meu corpo para dar maior veracidade.

¹²Artista visual, estudante da Escola de Belas Artes da UFBA e colaborador do museu.

Figura 7 - Fios Negros



Fonte: Acervo da autora.

O quinto núcleo faz uma homenagem e divulga o trabalho da Organização Política Reaja ou Será Morta, Reaja ou Será Morto, que completava 10 anos de existência, naquele ano (2015). Este núcleo foi composto pela bandeira da organização seguida do texto curatorial com informações sobre sua criação, objetivos e atuação, enfatizando ainda o posicionamento do museu, reconhecendo o importante papel que a Reaja desempenha como locus de denúncia e apoio para a população negra. Também integrava a narrativa o vídeo documentário *Genocídio Racial: Das Lutas e Campanha Reaja ou será Morto, Reaja ou será Morto*,¹³ cedido pela organização.

O sexto núcleo foi pensado para chamar a atenção do visitante para aspectos violentos dessas mortes. Desse modo, optamos por instalá-lo na sala mais ampla do espaço expositivo, colocando o registro fotográfico¹⁴ de duas mãos se abraçando envoltas numa bandeira da Reaja. A imagem foi capturada no local onde os jovens foram mortos, numa intervenção ocorrida um mês após a chacina. Junto à foto foram adesivados trechos de músicas, a exemplo de *Haiti*, composição de Caetano Veloso.

O núcleo também apresentou duas instalações artísticas. A primeira de autoria de Aislane Nobre,¹⁵ composta por uma base retangular coberta por um lençol branco manchado de vermelho, simbolizando o corpo tombado.

¹³O documentário reúne cenas de violência policial em Salvador, depoimentos de familiares das vítimas, pessoas das comunidades e dos coordenadores da Reaja que abordam outros problemas enfrentados pela população negra. O vídeo pode ser acessado através do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=xOgnNutKZcQ>.

¹⁴De autoria de Léo Ornelas, cedido por ele ao museu especialmente para a exposição.

¹⁵Artista visual, na época estudante de graduação na Escola de Belas Artes da UFBA, mediadora do museu.

Figura 8 - Corpo tombado



Fonte: Acervo da autora.

A segunda instalação, concebida por mim e confeccionada por Edvaldo Souza e Alessandro Teixeira, colaboradores do museu, simbolizava as formas de sepultamento em covas rasas, indicando a baixa condição socioeconômica dos familiares das vítimas. Na superfície, pequenas cruzes encaixadas, ambas na cor branca, com a frase “E agora?”, de autoria do compositor e cantor Gabriel O Pensador, música que fala sobre o lamento de uma mãe à espera do filho que não retorna para casa. À frente, quatro colunas intercaladas por uma faixa na cor preta, com a inscrição “PAZ” na cor branca, foram afixadas na parede. As colunas identificavam 36 vítimas, com as datas de nascimento e morte, todas assassinadas por policiais. Esses dados foram impressos simulando lápides individuais, para chamar atenção sobre a idade de pessoas que são abatidas ainda muito jovens.

Figura 9: Bases das Lápides



Fonte: Acervo Institucional.

Com esse objetivo foram identificados os nomes dos doze mortos na Chacina do Cabula, de algumas vítimas do episódio da Candelária, além dos nomes de Claudia Silva Ferreira, jovem mãe, morta numa operação militar no Rio de Janeiro, na manhã de 16 de março de 2014, após seu corpo ainda com vida ser arrastado por uma viatura de polícia, apesar do protesto dos populares; David Fiuza, de 15 anos, interpelado e levado numa manhã, da calçada de sua casa, na periferia de Salvador, quando se dirigia à escola; e do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza, morador da Comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, que foi levado, torturado e morto por doze policiais militares, em 2013.

Até hoje, as famílias reclamam por seus corpos e pela justiça para que os criminosos sejam julgados e punidos nos rigores da lei. Ressalto que o acréscimo de outros nomes teve por finalidade enfatizar que o morticínio do povo negro acontece em larga escala em todo território nacional.

Diante desta realidade, sabemos que essas ações bárbaras acontecem diariamente, mas não são vistas aos olhos daqueles que agem em nome da justiça. Em geral, só trabalham no cumprimento da lei de acordo com as condições socioeconômicas das vítimas, ou seja, a lei é negada a quem está fora do padrão determinado pelo poder hegemônico, isto é, aos que não são “gente de bem” e fazem parte da paleta de cores mais enegrecida.

Seguindo a ideia inicial de construir uma narrativa que pudesse provocar reflexão e debate a partir de uma atmosfera poético-política, pensamos que o núcleo seguinte pudesse suscitar novas possibilidades fora do âmbito da arbitrariedade, da barbárie. Assim, optamos por inserir no sétimo núcleo uma atmosfera mais leve, pois entendemos que o museu não deixa de ser também um lugar de acolhimento, onde se possa “esperançar” para somar forças e construir estratégias que provoquem mudanças de pensares em prol da equidade econômica e justiça social, sobretudo articulando ações acadêmicas imbricadas no fazer museológico.

Desse modo, foi criada uma cenografia iniciada com a frase “Eu tenho um sonho de que meus filhos, um dia, não serão julgados pela cor de sua pele e sim pelo conteúdo de seu caráter”, de Martin Luther King, seguida da pergunta “E agora?”.¹⁶ Na sequência, uma pintura mural, de autoria de Samuca Santos, representava silhuetas de uma criança e dois adolescentes, com uniformes escolares, empinando uma pipa, tendo o cordão “preso” ao brinquedo confeccionado

¹⁶Essa pergunta articulava com o trecho da música, de mesmo nome, que estava adesivada na base onde tem as cruzes.

em papel nas cores da África, como se estivesse solto no ar. Para dar ideia de que estavam respondendo a pergunta “E Agora?” apresentada no início da cena, do cordão na mão de um dos personagens sai a frase “eu acredito num futuro com direito a segurança, educação, moradia, afeto, respeito e viver”. As palavras fazem referência aos direitos prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa composição acabou por ser um ponto importante de respiro, que chamou a atenção dos visitantes.

Figura 10: Cenário leveza e esperança



Fonte: Acervo da autora.

Foi criado um espaço de escuta onde estavam disponíveis, sobre um cubo de madeira, papéis cortados, com lápis de cor para que os visitantes deixassem suas impressões acerca da exposição. O resultado do levantamento da opinião pública faz parte do estudo de outro projeto, que está sendo estruturado.

O conteúdo da exposição *O MAFRO/UFBa pela Vida contra o Genocídio da Juventude Negra* serviu como base para o exercício coletivo, no qual todos os envolvidos no projeto, incluindo os diferentes públicos visitantes do museu, foram tocados pela experiência da vivência dolorida do outro. O evento promoveu empatia naqueles que ainda ofereciam resistência à proposta de trazer para o museu o debate acerca da luta contra as várias formas do racismo, ainda hoje tão fortemente presentes. Neste sentido, ao realizar ações dessa natureza, através do processo curatorial participativo, nos permitimos aprender com as vozes que são geralmente silenciadas e com os corpos, muitas vezes

invisibilizados nas narrativas museológicas, impostas pelos discursos hegemônicos.

Considerações Finais

As experiências aqui relatadas alinham-se ao campo da Museologia Social e somam-se àquelas que são desenvolvidas pelos pequenos museus comunitários e pontos de memória nas periferias do país. São vivências que mostram ser possível a construção participativa de um fazer museal comprometido com as causas sociais, em lugar da manutenção do discurso “harmonizador”.

Nesta perspectiva, a instituição museológica e neste caso o museu universitário poderá ser fórum de discussões, espaço de articulação e divulgação de experiências dos movimentos de resistência às tensões provocadas pela exposição de feridas tamponadas pelo descaso do poder público e de muitos seguimentos da própria sociedade civil, que ainda hoje insistem na naturalização das inúmeras formas perversas de ações do racismo.

Assim, se os museus estão a serviço do desenvolvimento, devem estar atentos às questões que afligem a sociedade; é preciso que tomem para si a responsabilidade e o compromisso social com os grupos ainda hoje, paradoxalmente, vistos como minorias, neste caso, a comunidade negra baiana.

O conhecimento gerado a partir das discussões durante o processo curatorial participativo foi de suma importância para promover mudanças de comportamentos frente a estas questões, atestadas por depoimentos durante as avaliações. Dito isso, reitero a importância da escuta sensível como ferramenta que possibilita aproximações que geram conhecimento, que por sua vez se constrói o respeito à diferença.

Vale ressaltar que, devido à recepção positiva destas exposições, estas foram reeditadas no projeto expográfico Trajetória de Exclusão e Resistência no MAFRO/UFBA 2012/2018, apresentadas no Fórum Social Mundial em 2018, o mais importante evento sobre Direitos Humanos e Preservação do Planeta.

Referências

- ALMEIDA, A. M., “Museus e harmonia social: convivência na diversidade”, V.1, in M. C. O. Bruno (coord.), *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*, São Paulo, Pinacoteca, 2010, pp. 1-244.
- AMORIM, G., “Casos de intolerância religiosa crescem 81,4% em Salvador”, in *Jornal Correio*, 2019, disponível em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/casos-de-intolerancia-religiosa-crescem-814-em-salvador/>.
- ANISTIA INTERNACIONAL, “Nota Pública: 20 anos da chacina da Candelária - Não vamos esquecer!”, Organização Anistia Internacional Brasil, 2013, disponível em <https://anistia.org.br/noticias/nota-publica-20-anos-da-chacina-da-candelaria-nao-vamos-esquecer/>.
- BARBIER, R., “L’écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé”, conférence à l’Ecole Supérieure de Sciences de la Santé, site personnel de René Barbier, 2002, disponível em <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTA SENSIVEL.PDF>.
- BRASIL, *Atlas da violência*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública (orgs.), Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 2019, pp. 1-116.
- FREITAS, J. M. e M. N. B. Cunha, “Reflexões sobre a exposição temporária do MAFRO/UFBA - Exu: outras faces”, in *Revista Museologia e Patrimônio*, V. 7, Nº 1, 2014, pp. 191-206, disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/341/300>.
- MENDES, H., “Bahia é o 2º estado mais letal para jovens: Itabuna lidera entre cidades”, in *Jornal Globo Rede Bahia*, 2015, disponível em <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/01/bahia-e-o-2-estado-mais-letal-para-jovens-itabuna-lidera-entre-cidades.html>.
- MORAIS, M., “PMs envolvidos em ação com 12 mortos no Cabula são inocentados”, in *Jornal Metro 1*.
- SANTOS, L., “Marcados: vítimas de homicídios na Bahia são homens, negros e jovens”, in *Jornal Correio*, 2019, disponível em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/marcados-vitimas-de-homicidios-na-bahia-sao-homens-negros-e-jovens/>.
- TEIXEIRA, M. G. S., “Museologia Social e Educação: relato de experiências de extensão museológica no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia”, in *Anais 2º Seminário Brasileiro de Museologia*, V. 5, Recife-PE, 2015, pp. 104-118.

Racismo e ações afirmativas na Educação Superior

Experiências e desafios em 15 anos da implementação das cotas raciais na UEL

Maria Nilza da Silva e Mariana Panta

O objetivo desse trabalho é versar sobre os impactos do racismo, em suas variadas formas de manifestação, na educação superior e alguns mecanismos de enfrentamento. O foco central do trabalho, além da exposição de situações concretas de racismo deflagradas na UEL (Universidade Estadual de Londrina), situada na cidade de Londrina, estado do Paraná, região Sul do Brasil, incide sobre as ações afirmativas¹ implantadas na instituição a partir de 2004 com vistas à inclusão de negros na educação superior, política compreendida como um dos mais importantes movimentos de confrontação do padrão racista e eurocêntrico que, historicamente, caracterizou as universidades brasileiras.²

Para abordar essas questões, o trabalho tem como principal respaldo não só evidências empíricas constatadas em episódios cotidianos no âmbito universitário, os quais mostram como o racismo persiste na educação superior, mas também entrevistas qualitativas, semiestruturadas, que evidenciam os desafios experimentados por estudantes negros da UEL ingressados através das cotas raciais.

Aspectos gerais sobre o racismo no Brasil

Mais de 130 anos da abolição da escravidão no Brasil (1888), o contingente populacional negro, que hoje corresponde a 55,8% da população do país (IBGE, 2019), continua a sofrer intensamente tanto pelas profundas desigualdades provocadas por uma estrutura societária organizada hierarquicamente de acordo com a raça³/cor, quanto

¹ Ações afirmativas constituem-se como um conjunto de medidas específicas destinadas a grupos discriminados no passado e no presente no intento de atenuar desigualdades e discriminações. No caso da Política de Cotas, o objetivo não é apenas melhorar as condições de acesso da população negra ao Ensino Superior, mas também diminuir as desigualdades entre brancos e negros (Munanga, 2007).

² Ver: José Jorge Carvalho, “Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica racial e epistêmica das universidades brasileiras”, in Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, *Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

³ “‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informado por uma noção específica

pelos agruras decorrentes do racismo que, como um fenômeno complexo multifacetado e multidimensional,⁴ impacta veementemente a vida desse segmento, restringindo suas oportunidades nas mais diversas dimensões da vida em sociedade, como no trabalho, educação, saúde, habitação, entre tantas outras. Como resultado da persistência da racionalidade escravocrata, mais de 60% dos detidos no sistema prisional são negros (Devulsky, 2017), as maiores vítimas da violência letal no país (IPEA, 2019).

No Brasil, o racismo foi edificado sobre dois fenômenos cruciais que detêm significativa influência na atualidade: a *ideologia do branqueamento*, que se configura como um projeto civilizatório intrínseco ao processo de dominação colonial e imperial, difundido com maior vigor no século XIX até meados do século XX, com vistas ao branqueamento físico e cultural do povo brasileiro, tanto pelo extermínio direto e indireto da população negra quanto pela propagação de ideias inferiorizantes, violência responsável pela construção de identidades coletivas estigmatizadas de considerável parcela desse grupo social (Munanga, 2008); e o *mito da democracia racial*, que corresponde à falsa ideia de um padrão harmônico nas relações raciais estabelecidas no Brasil (Fernandes, 1965). Não obstante os efeitos devastadores desse mito sobre a população negra, o racismo à brasileira se sustenta pela sua negação, circunstância que o torna ainda mais difícil de ser combatido.

Muitos são os estudos acadêmicos que, baseados em diferentes modelos teóricos, metodológicos e epistemológicos, evidenciam o importante papel da raça, da discriminação racial e do racismo, em níveis tanto estruturais quanto individuais e subjetivos, na estruturação das desigualdades e de outros infortúnios que acompanham a trajetória da população negra no país (Bicudo, 1945, 1955; Bastide e Fernandes, 1955; Fernandes, 1965; Nascimento, 1978; Hasenbalg, 1979; Munanga, 2008). Como afirma Hasenbalg (1979, p. 118): “a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”.

A luta antirracista no Brasil adquiriu contornos mais sólidos com o ativismo negro, principalmente a partir da formação, na primeira metade do século XX, dos clubes negros, da imprensa negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. Posteriormente, fortaleceu-se com a formação do Movimento Negro Unificado (1978)

de natureza, como algo endodeterminado. As realidades das raças limitam-se, portanto, ao mundo social” (Guimarães, 1999, p.11).

⁴ Ver: Michel Wieviorka, *O Racismo: uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

e de movimentos sociais contemporâneos, de natureza diversa, cujas lutas promoveram importantes avanços, sobretudo no que se refere às leis educacionais sancionadas no início do milênio. Dentre as mais destacadas, cita-se a Lei 10.639/2003, que modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica e foi aprimorada pela Lei 11.645/2008, que inclui os conteúdos referentes à História e Cultura dos povos indígenas; e a Política de Cotas para negros na Educação Superior, implantada desde 2002 em algumas Instituições de ensino superior e que, em 2012, se tornou norma em todas as universidades federais através da Lei 12.711/2012. A UEL é uma das instituições pioneiras na adoção da política de cotas com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes negros e egressos da escola pública à universidade.

O racismo no ensino superior e o caso da UEL

As instituições educacionais, em todos os níveis, acabam por produzir e reproduzir as racionalidades inerentes ao racismo, tal como foi constituído no Brasil, intrínseco ao colonialismo – que persiste estruturalmente na forma de colonialidade nos campos do poder, do saber e do ser (Quijano, 2002; Mignolo, 2006; Maldonado-Torres, 2008) –; ao longo processo de escravização; e à vigência da ideologia do branqueamento e da ilusória ideia de democracia racial. Nesse sentido, o racismo pode ser constatado nas discriminações depreciativas, nas desqualificações e estigmatizações individuais, como também em níveis estruturais, capazes de impactar esses segmentos e grupos subalternizados em todas as esferas da vida em sociedade.

Historicamente, os negros foram excluídos, segregados e invisibilizados no sistema educacional brasileiro, sobretudo na educação superior, onde sua presença era ínfima antes da Política de Cotas, implementada a partir dos primeiros anos de 2000.⁵ Soma-se a esse fato a desqualificação epistêmica que levou intelectuais negros de grande magnitude a permanecerem na penumbra, à margem dos cânones, dos debates e currículos acadêmicos, especialmente nas ciências sociais, realidade que deverá levar um tempo maior para ser transformada.

A Universidade Estadual de Londrina, instituição de ensino superior pública, se localiza em Londrina, cidade que conta com cerca de 569.733 habitantes (IBGE, 2019), dos quais mais de um quarto se autodeclararam negros. Na UEL, como ocorre em diversas universidades,

⁵ Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (orgs.), *O Negro na Universidade: o direito à inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

o racismo se revela de forma tanto explícita quanto disfarçada. Como exemplo emblemático do racismo ostensivo e explícito, podemos relembrar o deplorável episódio de repercussão nacional, ocorrido em 2005, protagonizado por alguns médicos e estudantes do quinto ano de medicina da UEL, que faziam residência no HU (Hospital Universitário de Londrina). Membros desse grupo, através de uma rede social na internet, disseminaram mensagens racistas e discriminatórias referentes a funcionários do HU denominando-os de símios e usando termos misóginos para caracterizar gestantes atendidas no Hospital. Conforme explicitado em trecho da matéria veiculada no Jornal de Londrina e em muitos outros meios de comunicação, servidores do HU eram qualificados de *trolls* – termo utilizado para designar “seres abomináveis, repugnantes e comedores de carne humana” – “macaca de 15 arrobas”, “bicha da noite” e “orangotango”. As pacientes grávidas eram caracterizadas, nas mensagens, de “prenhas nojentas”.⁶

O fato ocorreu no mesmo ano em que entrou em vigor a Política de Cotas na UEL (2005), circunstância que levou a principal ativista do Movimento Negro de Londrina e da luta pelas ações afirmativas na Instituição, Vilma Santos de Oliveira, mais conhecida como Dona Vilma, a relembrar, na ocasião, que a elite universitária que discriminava funcionários negros era a mesma que se opunha às políticas inclusivas.⁷ Em 2007, o Juiz da 6ª Vara Cível de Londrina, Abelar Baptista Pereira Filho, sentenciou os médicos envolvidos a pagarem a indenização de R\$ 30.000 à servidora por danos morais.⁸

Além do racismo declarado de indivíduos, também o racismo institucional põe obstáculos à trajetória da população negra, atingindo os organismos públicos e privados da sociedade brasileira. Essa forma de racismo é responsável por restringir o acesso de negros a direitos e serviços fundamentais e age sobre as formas diferenciadas com que se tratam pessoas de determinados grupos sociais. Em 2010, na UEL, um jovem negro foi submetido publicamente a uma situação vexatória por mais de dez seguranças da instituição: ao sair da biblioteca,

⁶ Ver: Luciano Augusto Gomes, “Residentes do HU divulgam mensagens racistas”. *Folha de Londrina: O Jornal do Paraná*, 11 de mai. 2005, disponível on-line: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/residentes-do-hu-divulgam-mensagens-racistas-528604.html>, acesso em 05 de jun. 2019.

⁷ Ver: José Maschio, “Médicos passam mensagens racistas em site”. *Folha de São Paulo*, 14 de maio de 2005, disponível on-line: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200524.htm>, acesso em 5 de jun., 2019.

⁸ Ver: Agência UEL de Notícias. Sinopse - A UEL nos Jornais. “Sai indenização no caso Orkut”, Londrina, 3 de agosto de 2007, disponível on-line: http://www.uel.br/com/agencia_ueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=2929&FWS_Cod_Categoria=2, acesso em 2 de fev. 2020.

após entregar um livro, ele foi abordado sob a alegação de suposta semelhança com um suspeito que havia roubado um telefone celular. O fato, registrado em boletim de ocorrência, foi levado à justiça e à mídia⁹ e suscitou importantes reflexões acerca do racismo institucional e seus desdobramentos no âmbito universitário.

Em 2017, durante o processo de construção da sede do NEAB-UEL (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), denominada *Casa Dona Vilma – Yá Mukumby*,¹⁰ em homenagem à líder do Movimento Negro de Londrina Vilma Santos de Oliveira, que teve sua vida ceifada em 2013, foi encontrado em uma peça de madeira a ser utilizada na edificação o símbolo nazista, a suástica.

Um exemplo mais recente, ocorrido em 2018, foi o de uma suástica pichada em um dos banheiros do CCB (Centro de Ciências Biológicas) da UEL, acrescida dos dizeres: “Bolsonaro 2018 é a nova era. Tá com medo?” – em alusão aos discursos proferidos pelo atual presidente do Brasil, carregados de racismo, misoginia, homofobia e intolerâncias correlatas – e “morte aos LGBTQI+ e afrodescendentes”.¹¹ Esses são apenas alguns exemplos numa sucessão de mensagens racistas, ameaças de morte e ataques criminosos que têm sido registrados em diversas universidades brasileiras contra estudantes, professores e funcionários negros de diferentes setores.

Em julho de 2019, num banheiro feminino da Ufscar (Universidade Federal de São Carlos), Campus Sorocaba, foram encontradas mensagens de ódio e morte aos negros, as quais estão sendo investigadas pela polícia federal. Em maio do mesmo ano, pichações nazistas com os dizeres “morte às aberrações” foram encontradas na Unesp (Universidade Estadual Paulista), Campus Bauru. Em 2018, na Ufscar, uma estudante negra também sofreu ataques racistas em pichações no Campus com as frases “preta imunda” e “vai morrer”; também esse caso está sob a investigação da polícia federal.¹² Similarmente, uma

⁹ Ver: Balanço Geral Londrina: “Dia da consciência negra: violência e preconceito ainda são grandes”, Redação RIC Mais, 20, nov., 2018, disponível on-line: <https://ricmais.com.br/videos/balanco-geral-londrina/dia-da-consciencia-negra-violencia-e-preconceito-ainda-sao-grandes/>, acesso em: 6 de jul. 2019.

¹⁰ Para conhecer a história da sede do NEAB, ver: Maria Nilza Silva e Mariana Panta, *Casa Dona Vilma - YáMukumby: memórias e lutas pelas Ações Afirmativas na UEL*. Londrina: UEL, 2019.

¹¹ Giovanni Porfírio, “Suástica e ameaças de morte - Pichação gera revolta e reação dos alunos na UEL.” *Portal Bonde*, 26 de out. 2018, disponível on-line: <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/pichacao-gera-revolta-e-reacao-dos-alunos-na-uel-485935.html>, acesso em: 6 de jul. 2019.

¹² Ver: Carlos Diaz, “PF instaura inquérito para apurar ameaças racistas e de morte em universidade: ‘Fora negros’.” *G1 Sorocaba e Jundiá*, 3 de jul. 2019, disponível on-line: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/07/03/pf-instaura-inquerito-para-apurar-ameacas-racistas-e-de-morte-em-universidade-fora-negros.ghtml>, acesso em: 6 de jul. 2019.

estudante negra do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), em Avaré, denunciou, em boletim de ocorrência, o racismo após encontrar bananas em sua mochila, alusão ao macaco, expressão pejorativa e desumanizadora que foi usada também para ultrajar um professor negro da Unesp, em 2015.¹³

Todos esses casos evidenciam que o racismo é um fenômeno generalizado e que, de um modo ou de outro, impacta todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil. Na UEL não é diferente. Hoje, 15 anos da implementação da Política de Cotas para negros na UEL, o racismo continua a permear o âmbito universitário, sobretudo em níveis estruturais, impactando também os currículos acadêmicos, a produção e a disseminação de conhecimentos. A complexidade do fenômeno requer, portanto, uma série de ações integradas e abrangentes com vistas a sua erradicação.

As ações afirmativas na UEL: relatos de experiências

*No Brasil, o acesso ao ensino superior em universidades públicas ocorre por meio de exame vestibular, geralmente constituído por provas de aferição dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e Médio, ou por intermédio do SISU (Sistema de Seleção Unificada), através do qual instituições públicas ofertam vagas para estudantes que realizaram o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Em ambos os modelos de seleção, ser aprovado no exame não é suficiente para assegurar uma vaga na Instituição de Ensino Superior, uma vez que os candidatos são classificados de acordo com as notas obtidas e na dependência do número de vagas ofertadas por cada instituição.*¹⁴

As vagas em universidades públicas, como a Universidade Estadual de Londrina, são muito concorridas. Por isso, a população negra, em

¹³Ver: Carlos Dias e Paola Patriarca, "Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP." *G1 Sorocaba e Jundiá*, 5 de jul. 2019, disponível on-line: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/07/05/racismo-em-universidades-professores-e-alunos-negros-relatam-ataques-criminosos-no-interior-de-sp.ghtml>, acesso em: 6 de jul. 2019.

¹⁴No Brasil, existem 2.448 IES (Instituições de Ensino Superior), que são constituídas por universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e escolas superiores. Destas, apenas 296 são públicas e as outras 2.152 são privadas. As universidades públicas, apesar de representarem apenas 8% do total das IES, oferecem 53% do total das vagas ofertadas para o Ensino Superior no País e, ainda, reservam uma porcentagem para as ações afirmativas para estudantes provenientes de escolas públicas ou negros. Ver: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206, acesso em 5 de fevereiro de 2020.

desvantagem escolar resultante do racismo estrutural no Brasil, depende da reserva de vagas para diminuir as dificuldades de acesso ao ensino superior de alta qualidade, como aquele oferecido pela maioria das universidades congêneres.

A política de cotas para estudantes provenientes de escolas públicas e para negros originários do mesmo tipo de instituição foi aprovada pelo Conselho Universitário da UEL em 2004, passando a vigorar em 2005. A implantação resultou de uma luta histórica e persistente dos movimentos negros no Brasil, em geral, protagonistas na reivindicação das políticas de ação afirmativa no país, e especificamente do Movimento Negro de Londrina, sobretudo através de ações lideradas por Dona Vilma em diálogo e em articulações com movimentos sociais, com professores, pesquisadores, gestores públicos, entre outros atores políticos internos e externos à Universidade. A UEL é uma das instituições pioneiras na adoção da política de cotas, cuja implantação foi marcada por debates, embates e tensões. Aos 15 anos da sua aprovação na instituição, a ação afirmativa já passou por avaliações e reavaliações que resultaram em seu aprimoramento.

Em 2004, foi aprovado, na UEL, um sistema que condicionava a reserva de vagas ao número de inscritos com o limite de até 20%. Entretanto, os candidatos negros não chegaram a essa proporção nos cursos ofertados. Em 2011, o sistema foi avaliado e as cotas foram aprovadas por mais cinco anos sem a condição de proporcionalidade,¹⁵ que acabava por prejudicar o ingresso efetivo desse grupo social na universidade. O sistema passou a oferecer efetivamente 20% de suas vagas em todos os cursos para os estudantes negros oriundos das instituições públicas do ensino básico. No final de 2016, iniciou-se o processo de avaliação, cuja conclusão ocorreu em fevereiro de 2017, conforme previsto pela Resolução N° 15 de 2012 do Conselho Universitário da UEL. O resultado foi a manutenção e a ampliação das cotas. Atualmente, a UEL reserva 45% das vagas, sendo 20% para estudantes oriundos de escolas públicas, 20% para negros provenientes do mesmo tipo de instituição e 5% para negros de qualquer percurso escolar. O sistema vigorará por vinte anos, com avaliação em dez anos.

A reserva de vagas para negros independente do percurso escolar configura-se como importante avanço na luta antirracista, visto que o principal objetivo das ações afirmativas é atenuar as desvantagens decorrentes do racismo, que impacta fortemente a trajetória

¹⁵ Ver: Maria Nilza Silva, “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade”, in Jocélio Teles Santos (org.), *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012.

da população negra de qualquer origem social. Nessa perspectiva, a existência de cotas raciais estritamente condicionadas a estudantes provenientes da escola pública acabava por restringir o acesso à universidade: a) de negros que estudaram apenas alguns meses em instituições privadas, frequentemente na condição de bolsistas; b) de negros que tiveram praticamente todo percurso em escola pública, mas não conseguiram concluir a Educação Básica em período regular e retomaram o estudo na fase adulta, por meio da Educação de Jovens e Adultos, em instituições privadas; c) de negros que tiveram acesso à educação superior, mas que desejam fazer outro curso, entre outras particularidades. O fato de possuírem a cor da pele preta ou parda e serem reconhecidos como negros na sociedade brasileira coloca-os em desvantagens em todos os aspectos sociais por causa do racismo.

Diante do elucidado, para debater os impactos do racismo na educação superior, utilizamos como exemplo três relatos de experiências extraídos de um conjunto de entrevistas qualitativas, em profundidade, realizadas com cotistas negros da UEL, no decorrer, principalmente, de 2019. Foram entrevistadas uma universitária que ingressou em virtude das cotas raciais, para as quais se exigia percurso em escola pública, e outras duas pelas cotas raciais independente do percurso escolar. As entrevistas fazem parte do projeto de pesquisa em andamento “As ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina: acesso dos negros de quaisquer percursos escolares”.

A experiência de Sandra,¹⁶ estudante do Curso de Comunicação Social da UEL, confirma que ocorrem práticas racistas e discriminatórias em todos os níveis educacionais, a começar pela Educação Básica; existe ademais a tendência de profissionais da educação em depreciar estudantes negros. Segue, primeiramente, o relato da sua experiência numa escola pública de Londrina:

No colégio era bem pior porque a molecada começava [a dizer]: “Ô nequinha, ô nequinha fedida, teu cabelo é duro” e tirava sarro e fazia piadinha. Eu sempre fui uma das únicas [negras] durante meu ensino, a mais escurinha, podemos assim dizer, porque tem a de cabelo “ruim”, mas de pele clara, então ela não é [considerada] negra. Aí tem a do cabelo cacheado e pele escura,

¹⁶Os nomes originais foram substituídos por pseudônimos com o intento de preservar a identidade das entrevistadas. A entrevista de Sandra foi realizada por Pedro Henrique Andrade e faz parte de um conjunto de entrevistas qualitativas cedidas para o projeto Leafro. Fragmentos deste depoimento foram previamente publicados no trabalho: Maria Nilza da Silva e Mariana Panta, “Racismo no Sistema Educacional Brasileiro: trajetórias escolares de estudantes negros”, in *Abordagem sociológica sobre a população negra no Paraná*, 1ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos - SEJU, 2018, V.1, pp. 111-131.

mas também não é [considerada] negra porque não tem cabelo duro, e eu tenho as duas coisas. Então o pessoal pegava muito no meu pé, sabe, como se eu não tivesse o direito de estar ali. [...]. E por parte dos professores, a única coisa que eu percebi, foi quando eu entrei na quinta série, o professor pediu para que fizesse uma redação e eu fiz um poema a respeito de Jesus Cristo, era uma época de paz. Eu entreguei o poema e o professor olhou pra minha cara e disse: “Eu não pedi pra você copiar, eu pedi pra você fazer”. [E eu lhe disse] “Não, professor, eu fiz”. Ele disse: “Não, isso aqui é uma cópia”. Ou seja, eu não teria capacidade de fazer um texto daquele. Pelo menos hoje em dia é assim que eu traduzo. Ele não acreditou que eu tivesse capacidade de fazer um texto. Eu fiquei uma noite inteira fazendo aquele texto e você chega lá e o professor diz que aquilo é uma cópia! Você para e pensa: “Putz, o que eu estou fazendo de errado? Será que eu nasci com a cor errada, no lugar errado e com pessoas erradas?” (Sandra, universitária, Comunicação Social).

O depoimento de Sandra corrobora os resultados de diversas pesquisas que retratam as formas como o racismo impacta violentamente a vida de estudantes negros (Bastide e Fernandes, 1955; Gomes, 2002, Cavalleiro, 2005). As barreiras do racismo alcançam o ensino superior, onde a presença negra, apesar dos significativos avanços propiciados pelas ações afirmativas, ainda é restrita. Segue o relato da experiência de Sandra na UEL:

Eu só tive problema com uma professora, mas não foi nenhum problema direto, foi um problema indireto. Estávamos apresentando um trabalho, normal, era sobre televisão e do nada ela começou a esbrachar o ensino fundamental e médio. Começou a falar mal do ensino público, daí teve uma hora que ela falou assim: “Daí enfiam qualquer pessoa dentro [da universidade] e a pessoa acha que ela tem capacidade de ser aluno universitário, mas não tem!” [...]. Mas depois você começa a martelar (pensar e acreditar): “... Eu não tenho o direito de estar aqui”. Eu quase desisti do curso aquela época, quase mesmo! [...] Muitas vezes eu tenho crises de choro, muita crise de choro. Às vezes eu paro e penso: “o que eu estou fazendo aqui dentro? Porque nequinha, feia, com dois filhos...” Dá a impressão que eu não tenho o direito de estar aqui (Sandra, universitária, Comunicação Social).

Torna-se evidente que, muitas vezes, as práticas racistas e discriminatórias de profissionais da educação configuram-se como dispositivo essencial

para estigmatizar e manter em posição de subalternidade a população negra. Historicamente, a universidade pública brasileira manteve-se como um espaço destinado a grupos restritos, majoritariamente brancos. Esses mecanismos contribuem para que negro não se sinta pertencente ao espaço universitário. É como se o negro estivesse fora do “seu lugar”: segregado nas periferias pobres, analfabeto ou subescolarizado e ocupando os postos de trabalho menos qualificados e de baixa remuneração.

Regiane, por sua vez, na condição de bolsista, estudou em escolas privadas durante a Educação Básica; por isso ingressou na UEL através do sistema de cotas para negros de qualquer percurso. Sua experiência na escola, por causa da cor, está relacionada à discriminação sofrida tanto da parte dos estudantes quanto do profissional da educação. Segue o seu depoimento:

Eu sempre estudei em escola particular, mas sempre com bolsa. Eu consegui porque as irmãs ajudavam o pessoal ali do bairro, então a minha tia pediu e elas me deram a bolsa, desde que eu mantivesse boas notas. Então eu consegui manter as minhas notas sempre boas até o final do ensino fundamental e aí, por isso, eu consegui a bolsa no ensino médio. Tive que fazer uma prova e aí eu consegui, não 100%, mas eu consegui desconto no Ensino Médio. [...] Aconteceram vários [casos de discriminação racial], mas o que mais doeu, digamos assim, foi no meu Ensino Médio, numa aula a tarde de Sociologia... Eu lembro que eu estava conversando com um amigo meu, ele era japonês, e aí ele perguntou pra mim o que eu achava de Samba e se eu sabia sambar e etc. E aí ele falou que gostaria de aprender. Aí eu falei brincando pra ele assim – na época passava o Esquenta, o programa de TV – Aí eu falei: “Ah, assiste o Esquenta uma semana e você aprende a sambar”. Aí depois dessa frase meu professor de Sociologia veio até nós e falou: “Nossa, você assiste esse negócio de preto? Quem vê isso não tem neurônio de passar no vestibular”.

No Ensino Médio eu fui a única aluna negra, até o meu segundo ano do Ensino Médio. Depois começaram a entrar outros alunos, e aí eles sofreram preconceito junto comigo... Tipo de jogarem banana na gente. [...] Eu confesso que eu não tive coragem de reclamar, porque a minha reação era o choro e travar... eu chorava muito e travava, não sabia reagir... Mas, professores reclamaram, amigos meus reclamaram e eu nunca vi nenhum tipo de represália (Regiane, universitária, Medicina).

A violência decorrente do racismo persiste na educação superior, porém, com novas configurações. Regiane afirma que, quando deseja realizar

uma iniciação científica ou estágio, para posteriormente ingressar numa residência médica, se vê condicionada a enquadrar-se em padrões socialmente impostos, pautados na negação da identidade negra, principalmente dos cabelos crespos:

Na faculdade eu vejo que isso pode me atrapalhar da seguinte forma: Na Medicina, a gente lida muito com formar currículo pra residência. Para formar esses currículos você precisa de apoio de um médico, pra você ter apoio de um médico você precisa agradar esse médico, pra agradar esse médico você precisa ter uma aparência que ele ache interessante pro consultório dele, você precisa ter uma postura que ele ache interessante, você precisa ter muito mais coisas do que só conhecimento... Porque conhecimento muitas pessoas têm, mas eles escolhem no “olhômetro” mesmo [...] Eu procurei por ela [a médica] e eu estava com o meu cabelo solto, eu não estava dentro do hospital, eu estava dentro da sala de aula. Eu estava com o meu cabelo solto, eu estava com uma calça de estampa afro e uma camiseta preta daquelas que tem tipo um círculo cinza no meio... Ela era oncopediatra e meu sonho, eu quero muito ser oncopediatra... Então eu falei: “Nossa, doutora, o meu sonho é fazer essa especialidade”. Aí ela já ficou meio assim... Aí eu falei: “Será que a senhora me aceitaria na eletiva?”. Aí ela falou: “Não, eu já estou cheia [com muitos estudantes para orientar], eu não vou oferecer esse ano e tal”. Aí eu falei: “Tá, beleza, ela não vai oferecer esse ano”. Aí no dia seguinte, uma outra pessoa pediu e ela falou: “Ah não, claro, pode ir sim”. Aí eu fiquei tipo: “meu deus do céu, olha isso” (Regiane, universitária, Medicina).

Os depoimentos, apesar de retratarem experiências individuais de costistas, nos ajudam a compreender as condições sociais que constituem o grupo social do qual essas estudantes fazem parte, bem como a refletir sobre as opressões contra o segmento negro, da infância à fase adulta, em seu percurso educacional. Os desafios enfrentados pelos estudantes negros não se restringem, portanto, ao ingresso à universidade, mas impactam toda a sua trajetória acadêmica, do ingresso à conclusão, assim como as expectativas de atuação profissional em outras instituições, também repletas de racismo.

Muitas vezes o racismo se expressa de forma velada e nem sempre é percebido como tal pela sociedade e, às vezes, nem mesmo pelas vítimas. Sigamos o depoimento de Daniel, dentista e atualmente estudante de Medicina:

Foi que uma vez eu estava num local de passagens de carros, ali na clínica da odontologia, lá no centro... Então eu estava num lugar de passagem de carros e um professor entrou nesse local, né? Foi estacionar o carro dele e no que ele entrou, ele fez uma menção... Eu estava de branco, estava numa roda de colegas, todo mundo estava de branco ali, mas ele se direcionou a mim, como sendo eu um funcionário e não como sendo um estudante de odontologia que estava frequentando aquele local... Eu, por eu ser o único negro, entendi aquilo como uma situação desconfortável... (Douglas, estudante de Medicina).

Estratégias de combate ao racismo no ensino superior

Muito se discute sobre os benefícios das políticas de democratização do acesso à educação superior para os segmentos negros e indígenas, cujos membros vêm, após enfrentar diversos obstáculos, graduando-se, tornando-se mestres e doutores. Evidentemente, este é um ponto de suma relevância para grupos que, historicamente, devido a diversas estruturas de opressão, pouco figuravam na universidade, a não ser como objeto de pesquisa; ainda hoje, ocupam, geralmente, posições de subalternidade na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Todavia, pouco se abordam os ganhos da universidade a partir da implementação dessas políticas, não apenas no que concerne à ampliação da diversidade étnico-racial própria da sociedade brasileira no âmbito universitário – que até então se mantinha como privilégio do branco –, mas também concernente ao protagonismo negro nas ações de combate ao racismo. Como exemplo, podemos mencionar a formação de coletivos negros e iniciativas estudantis que contribuem para a afirmação da identidade negra no espaço universitário, além de estratégias de inovação intelectual, pautadas na produção do conhecimento a partir de perspectivas negras e indígenas. As ações afirmativas vêm, portanto, delineando significativo potencial impulsionador de novas formas de se produzirem conhecimentos acadêmicos, por vezes, desestabilizando modelos teórico-metodológicos tradicionalmente inscritos como soberanos e universais.

Convém mencionar também as iniciativas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros com vistas à superação do racismo no sistema educacional, em diversos níveis, especialmente no ensino superior. Conforme explicitado nos depoimentos dos universitários negros, é relativamente comum que as práticas discriminatórias sejam empreendidas pelos próprios docentes. É nesse sentido que o NEAB tem como um dos principais focos de ação a formação continuada de docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dentre as ações

desempenhadas pelo NEAB destacam-se a realização de seminários acadêmicos interinstitucionais, com o objetivo de promover debates profícuos acerca da efetivação e aperfeiçoamento das ações afirmativas; práticas de intercâmbio entre Universidade e Educação Básica, isto é, entre a UEL, a Secretaria Estadual e a Municipal de Educação; promoção de cursos de formação continuada para docentes da Educação Básica e Superior; fortalecimento de equipes multidisciplinares;¹⁷ realização de pesquisas acadêmicas e produção de materiais com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a consolidação da Educação das Relações Étnico Raciais.¹⁸

A título de exemplo, podemos mencionar os projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos pelo Leafro (Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros) e pelo NEAB, desde 2004, com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as temáticas das relações étnico-raciais junto aos docentes da Rede Básica de Ensino (anterior ao Ensino Superior), aos estudantes e docentes da UEL, tendo em mente a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e a Resolução 02/2015, voltada para o desenvolvimento das ações para a Educação das Relações Étnico Raciais no Ensino Superior. O objetivo das ações foi construir estratégias de combate à discriminação racial e ao racismo na Universidade Estadual de Londrina.

Essas iniciativas indicam que estratégias de combate ao racismo no ensino superior estão sendo empreendidas na UEL há mais de 15 anos. É sabido, porém, que é longo o caminho que se tem ainda de trilhar para a consolidação de um sistema educacional antirracista, capaz de promover mudanças em níveis estruturais. Sobre as ações afirmativas, estas precisam ser acompanhadas, avaliadas e aprimoradas no que concerne não somente ao acesso, mas também à permanência dos estudantes na universidade. A importância dessa abordagem é destacada em razão da UEL figurar como uma instituição pioneira na implementação de políticas afirmativas no ensino superior; é destacada também pelo fato da universidade integrar a Red Esial (Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en

¹⁷ As equipes multidisciplinares constituem-se como “espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Ver: Secretaria de Educação do Paraná. *Equipes Multidisciplinares*, disponível on-line: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>, acesso em 8 de nov. 2019.

¹⁸ Publicações do NEAB disponíveis on-line: <http://www.uel.br/neab/pages/publicacoes.php>, acesso em 8 de nov. 2019.

América Latina),¹⁹ que tem como principal objetivo a construção de mecanismos de cooperação interinstitucional entre Instituições de Ensino Superior de países da América Latina, além de valorizar conhecimentos, idiomas, histórias e projetos futuros de segmentos negros e povos indígenas e a criação de propostas e iniciativas para a erradicação do racismo e das diversas formas de discriminação.

Essas reflexões preliminares constituem-se como uma oportunidade de ampliação do debate sobre a necessidade não só de aprimoramento das políticas de ação afirmativa direcionadas a estudantes negros, mas também de ações permanentes de combate ao racismo no ensino superior, com vistas à atenuação das desigualdades sociais e consolidação do direito às diferenças.

Considerações finais

O acesso da população negra à educação superior, no século XXI, tem suscitado amplos debates em diversas instituições e campos de conhecimento científico, especialmente pautas que abordam reflexões sobre as mais variadas formas em que o racismo, como um fenômeno multifacetado e multidimensional, se manifesta hoje no ensino superior, tanto em nível estrutural quanto individual e subjetivo. Como faces do racismo estrutural constata-se, ainda hoje, a presença diminuta, tímida ou muito recente de negros e indígenas na universidade, sobretudo no papel de docentes; agravados quadros de problemas socioeconômicos que dificultam a permanência na universidade; discriminações estéticas e culturais que cerceiam as oportunidades desses segmentos; não-reconhecimento ou desvalorização de suas potencialidades intelectuais e invisibilização de suas produções; longos processos de exclusão e marginalização na história; predominância de valores eurocêntricos nos currículos e, simultaneamente, a relegação de intelectuais e perspectivas destoantes do legado eurocêntrico, tradicionalmente tido como absoluto, objetivo, soberano e universal, a planos inferiores, à margem do cânone e dos planos e programas acadêmicos.

A partir dessa breve explanação, é possível ter noção das muitas formas de persistência do racismo na educação superior, que restringem as oportunidades e possibilidades de sucesso acadêmico de estudantes negros. Apesar da política de cotas para negros se configurar como marco histórico no âmbito das políticas públicas com o objetivo de democratizar e expandir o acesso à universidade, ainda é longa a jornada a ser empreendida na elaboração e consolidação de ações antirracistas capazes de suprimir, efetivamente, o racismo na educação superior.

¹⁹ Ver: Red Esial: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>, acesso em 8 de nov. 2019.

Referências

- BASTIDE, Roger e Florestan Fernandes, *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, São Paulo, Anhembi, 1955.
- BICUDO, Virgínia Leone (1945), *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, edição organizada por Marcos Chor Maio (ed.), São Paulo, Editora Sociologia e Política, 2010.
- ..., “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas”, in Roger Bastide e Florestan Fernandes, *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, São Paulo, Anhembi, 1955, pp. 227-310.
- CARVALHO, José Jorge, “Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica racial e epistêmica das universidades brasileiras”, in Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, *Decolonialidade e pensamento Afro-Diaspórico*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019, pp. 79-106.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03*, Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- DEVULSKY, Alessandra, orelha do livro de Michelle Alexander: *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*, São Paulo, Boitempo, 2017.
- DIAS, Carlos, “PF instaura inquérito para apurar ameaças racistas e de morte em universidade: ‘Fora negros’”, in *G1 Sorocaba e Jundiá*, 2019, disponível em <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiá/noticia/2019/07/03/pf-instaura-inquerito-para-apurar-ameacas-racistas-e-de-morte-em-universidade-fora-negros.ghml>.
- DIAS, Carlos e Paola Patriarca, “Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP”, in *G1 Sorocaba e Jundiá*, 2019, disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiá/noticia/2019/07/05/racismo-em-universidades-professores-e-alunos-negros-relatam-ataques-criminosos-no-interior-de-sp.ghml>.
- FERNANDES, Florestan, *A integração do negro à sociedade de classes: no limiar de uma nova era*, São Paulo, Dominus/Edusp, 1965.
- GOMES, Nilma Lino, “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?”, in *Revista Brasileira de Educação*, Nº 21, Rio de Janeiro, 2002, pp. 40-51.
- HASENBALG, Carlos Alfredo, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, in *Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica*, 2019.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, *Atlas da Violência*, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, in Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (orgs.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad

- Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-Iesco, Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 127-167.
- MASCHIO, José, “Médicos passam mensagens racistas em site”, in *Folha de São Paulo*, 2005, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200524.htm>.
- MIGNOLO, Walter, “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”, in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida desceite: “um discurso sobre as ciências” revisitado*, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2006, pp. 667-771.
- MUNANGA, Kabengele, “Consideração sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior”, in Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (orgs.), *O Negro na Universidade: o direito à inclusão*, Brasília, DF, Fundação Cultural, Palmares, 2007, pp. 7-19.
- ..., *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias, *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- PACHECO, Jairo Queiroz e Maria Nilza da Silva (orgs.), *O Negro na Universidade: o direito à inclusão*. Brasília, DF, Fundação Cultural Palmares, 2007.
- PORFÍRIO, Giovanni, “Suástica e ameaças de morte - Pichação gera revolta e reação dos alunos na UEL”, in *Portal Bonde*, 2018, disponível em <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/pichacao-gera-revolta-e-reacao-dos-alunos-na-uel-485935.html>.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade, poder, globalização e democracia”. *Novos Rumos*, Unesp, 2002, pp. 4-25.
- ..., “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, in Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Colección Sur Sur, Clacso, 2005, pp. 227-278.
- RAMOS, Alberto Guerreiro, *Introdução crítica à sociologia brasileira*, Rio de Janeiro, Andes, 1957.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, *Equipes Multidisciplinares*, 2019, disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>.
- SILVA, Maria Nilza, “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade”, in Jocélio Teles Santos (org.), *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*, Salvador, CEAO, 2012, pp. 77-97.
- SILVA, Maria Nilza e Mariana Panta, “Racismo no sistema educacional brasileiro: trajetórias escolares de estudantes negros”, in *Abordagem sociológica sobre a população negra no Paraná*, Curitiba, Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU, 2018, pp. 111-131.
- ..., *Casa Dona Vilma - YáMukumbuy: memórias e lutas pelas ações afirmativas na UEL*, Londrina, UEL, 2019.
- VÍDEO - TV, Balanço Geral Londrina, *Dia da consciência negra: violência e preconceito ainda são grandes*, Redação RIC Mais, 2018, disponível em: <https://ricmais.com.br/videos/balanco-geral-londrina/dia-da-consciencia-negra-violencia-e-preconceito-ainda-sao-grandes/>.
- WIEVIORKA, Michel, *O Racismo: uma introdução*, São Paulo, Perspectiva, 2007.

O enfrentamento do racismo pelo combate à evasão e pelo fortalecimento da presença indígena nas universidades

Wagner Roberto do Amaral

O presente texto intenciona refletir sobre a relação entre os dados de evasão de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná enquanto indicador de diversas formas de racismo sutil, cotidiano e institucional existente no ambiente acadêmico, bem como os possíveis enfrentamentos institucionais.

A relevância desse estudo se justifica considerando o pioneirismo desenvolvido pelas sete universidades estaduais paranaenses no Brasil, estando na 19ª edição do Vestibular dos Povos Indígenas. Tal experiência se constitui numa das únicas políticas estaduais de educação superior indígena do país, sendo o ingresso anual de seis indígenas em cada universidade estadual garantido legalmente por meio de vagas suplementares desde sua aprovação no ano de 2001.

Contudo, a constância desse ingresso nos últimos dezoito anos ainda tem sido marcada pelos altos índices de evasão dos estudantes indígenas, desqualificando sistematicamente a presença/ausência indígena nos diferentes cursos de graduação e nas diversas universidades envolvidas. Segundo dados sistematizados pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná, no período de 2002 a 2019, das 651 vagas disponibilizadas para indígenas nas IES estaduais há atualmente 215 estudantes matriculados (33%), 79 concluintes (22% considerando o número de 357 ingressantes até o período 2012), quatro falecidos (0,6%), totalizando 353 evadidos, o que representa 54% dos ingressantes. A partir de pesquisa qualitativa realizada junto aos estudantes indígenas constatamos que as situações de retenção e evasão estão associadas às diversas formas de inclusão perversa dada a ausência de acompanhamento pedagógico e visibilidade institucional.

Destacamos a experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas como modalidade especial de graduação implementada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde o ano de 2014, coordenada pela CUIA nesta instituição. Após sua implantação nota-se a elevação dos índices de permanência e, fundamentalmente, de afirmação e fortalecimento dos estudantes indígenas ao compreenderem e se apropriarem das dinâmicas institucionais e acadêmicas e se posicionarem frontalmente contra as situações de racismo.

A educação superior indígena no cenário brasileiro

O ingresso e a permanência de indígenas na educação superior no Brasil apresentam-se como um fenômeno recente, datado do início dos anos de 2000 e avançando significativamente nas duas últimas décadas no país. A universidade, enquanto um espaço historicamente elitizado e de produção de conhecimentos voltados para os interesses do mercado, torna-se um território de direito e desejado pelos povos indígenas, sendo recentemente por eles ocupado e disputado. Esse processo tem sido marcado por enfrentamentos contra o racismo estrutural que caracteriza historicamente a sociedade brasileira, por vezes fragilizando e, por vezes, potencializando a saga da presença e a trajetória indígena e afrodescendente nas universidades.

Dois aspectos caracterizam o ingresso de indígenas na educação superior brasileira, sendo o primeiro deles através de cursos e instituições específicas criadas para suprir as necessidades de formação de profissionais indígenas na área da educação e de outras áreas demandadas pelas comunidades e povos indígenas. Destaca-se a criação de cursos de licenciatura intercultural voltados para suprir a necessidade de formação de professores indígenas para atuação nas escolas indígenas. Provocadas e acompanhadas por organizações de professores indígenas que passavam a se constituir nesse período, tais experiências contribuíram para a constituição da modalidade da educação escolar indígena e da escola indígena, previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e de Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, ambas publicadas no ano de 1999 (sendo a primeira das duas diretrizes atualizada em 2012). Fundamental nesse contexto foi a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) no ano de 2005, pelo Governo Federal, viabilizando e financiando o funcionamento de diversos cursos de licenciatura intercultural no país.

Nesse aspecto destaca-se ainda a criação de estruturas acadêmicas para atendimento específico para os povos indígenas em universidades públicas tais como o Instituto Insikiran de Formação Superior para Indígenas na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Faculdade Intercultural Indígena (Faind) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Essas experiências se constituíram com dinâmicas bem específicas de estruturação curricular, bem como na organização de tempos e espaços, agregando exclusivamente indígenas. Devido às especificidades de sua oferta e organização, a permanência estudantil indígena na

universidade se caracterizou de forma distinta das encontradas no ingresso nos cursos convencionais, com outras maneiras de perceber e enfrentar o racismo.

Um segundo aspecto caracteriza-se pelo ingresso em cursos convencionais de graduação em diferentes áreas, através de cotas ou vagas suplementares destinadas para indígenas em universidades públicas (federais e estaduais) e privadas. Tal ingresso tem sido promovido por meio de distintos arranjos institucionais, seja por meio de vagas suplementares ou por cotas específicas para indígenas, seja por meio de vestibulares convencionais, vestibulares específicos para indígenas ou análise de históricos escolares, resultado de negociações e lutas realizadas em diferentes estados e regiões do país por lideranças e organizações indígenas. De modo geral e com exceção do Paraná, até o ano de 2012, as experiências de ingresso de indígenas ocorreram por meio da iniciativa de cada Instituição de Educação Superior (IES), através do convencimento e aprovação das suas instâncias colegiadas deliberativas. Tais iniciativas, mobilizadas muitas vezes por gestores, pesquisadores e/ou professores que já atuavam com populações indígenas nas suas regiões, foram marcadas pela desarticulação e pulverização no território brasileiro, muitas vezes atuando com os mesmos grupos étnicos e nos mesmos territórios.

Outrossim, se destaca no cenário nacional a Lei Federal N^o 12.711, de 29 de agosto de 2012, sendo um importante marco para o acesso de indígenas e afrodescendentes nas universidades federais do país. Intitulada como “Lei de Cotas”, garantiu a implantação de percentuais e mecanismos de acesso de candidatos indígenas por meio da sua autodeclaração de pertencimento a um grupo étnico, num contexto de expansão da política de educação superior no país, instituindo uma política nacional de assistência estudantil e o Programa de Bolsa Permanência voltado a estudantes indígenas (Brasil, 2013).

Nesse contexto, ressalta-se a existência de um significativo e progressivo número de jovens indígenas que passam a concluir o ensino médio em escolas indígenas e não indígenas públicas, demandando a continuidade de seu percurso formativo por meio do acesso à educação superior pública ou privada em modalidades de ensino presencial, semi-presencial ou à distância. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2017, realizado e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), houve um crescimento de matrículas na educação superior de 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026 estudantes indígenas. No ano de 2017 encontravam-se matriculados 56.750 indígenas na educação superior, dos quais apenas 24,5% em universidades públicas, sendo tal presença majoritariamente feminina (Brasil, 2018).

Apesar de observar essa progressiva demanda, constata-se que a oferta de vagas tem sido pulverizada e desarticulada entre as IES públicas e privadas no território brasileiro. Outrossim, consideramos que limitados foram os esforços pelo governo federal para constituir e consolidar uma política articulada de educação superior indígena no país, ainda que o MEC tenha realizado o I Seminário Nacional de Educação Superior Indígena no ano de 2013, e constituído um Grupo de Trabalho sobre esta temática no ano de 2014.

As distintas produções acadêmicas que versam sobre a temática do ingresso e da permanência de indígenas na educação superior no Brasil evidenciam que um dos desafios que caracterizam a não permanência ou a crônica evasão destes sujeitos refere-se, dentre outros aspectos, ao racismo estrutural e institucional sentido e vivenciado cotidianamente por esses estudantes. A inexistência de um sistema nacional de educação superior indígena no Brasil inviabiliza a unificação dos registros e a sistematização de estatísticas que evidenciem os percursos acadêmicos dos indígenas matriculados tendo em vista a ausência de uma plataforma comum de dados de retenção, evasão, transferências e/ou reopções de curso. Sobretudo, a ausência da publicização dos registros de evasão podem inviabilizar a análise efetiva deste fenômeno, muitas vezes, marcado por racismos institucionais, preconceitos, violências simbólicas, frustrações pessoais, silenciamento dos saberes tradicionais e desqualificação da presença indígena nas IES.

Segundo Nascimento (2019), as reflexões e debates acerca das demandas de educação superior indígena no país foram pautadas em espaços institucionais democráticos consultivos e deliberativos fundamentais como as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, criada nos anos de 1990 e extinta de forma autocrática pelo atual Governo Federal brasileiro pelo Decreto 9.759/19, extinguindo também o Conselho Nacional de Política Indigenista. Fundamental explicitar que as políticas de educação escolar indígena e de educação superior indígena no Brasil são resultado do protagonismo, mobilização, luta e conquista dos movimentos sociais indígenas e das organizações dos professores indígenas no país.

Desta forma, faz-se urgente a constituição de uma rede interinstitucional de educação superior indígena no país que viabilize o intercâmbio de experiências afirmativas de ingresso e permanência de indígenas, bem como a sistematização dos dados e das causas da evasão destes sujeitos, além da construção de estratégias de combate e superação do racismo no ambiente acadêmico e na sociedade em efetivo diálogo com as organizações e movimentos sociais indígenas.

A inédita experiência da educação superior indígena no Paraná

Situa-se no ano de 2001 o registro da primeira referência legal que garantiu o ingresso diferenciado por meio de vagas suplementares a indígenas em universidades públicas no Brasil, ainda que estas fossem estaduais e as vagas restritas para candidatos residentes no território paranaense. Cabe ressaltar a inexistência de jurisprudência ou parâmetros legais no período que garantissem esse acesso nas universidades federais e em território nacional. Ainda que no ano de 2001 já se realizasse a experiência do Projeto 3º Grau Indígena, pela Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), Campus de Barra dos Bugres/MT (Janeiro, 2007), a experiência no Paraná se apresenta inédita no ingresso de indígenas em cursos e universidades convencionais garantida por uma lei estadual.

A aprovação da Lei Estadual Nº 13.134/2001 garantiu três vagas suplementares em cada uma das cinco universidades estaduais aos povos indígenas do Paraná sendo alterada pela Lei Estadual Nº 14.995/2006, ampliando de três para seis vagas suplementares, nesse período, em cada uma das sete universidades estaduais do Paraná. Essa legislação, ainda que aprovada sem debates públicos e mais aprofundados, instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (neste texto denominado como “vestibular indígena”) sendo uma experiência inédita de seleção diferenciada e específica para o ingresso de indígenas nas universidades públicas no país (Paulino, 2008; Amaral, 2010; (Amaral e Silvério, 2016; Boscaroli e Guiraldo e Biancon, 2016). A operacionalização dessa lei estadual ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), responsável pela gestão da política pública de educação superior no estado assim como do pagamento de uma bolsa auxílio para cada estudante indígena ingressante por meio do vestibular indígena

No período de 2002 a 2005, cada universidade estadual do Paraná desenvolveu estratégias próprias e isoladas de acompanhamento dos estudantes indígenas, não sendo a questão da permanência uma preocupação institucional orientada pela SETI-PR, tampouco o combate aos racismos decorrentes.

Tendo em vista a necessidade de garantir uma ação sistêmica de ingresso e permanência aos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, somente no ano de 2014 a SETI-PR instituiu a CUIA, de caráter permanente e interinstitucional, composta por até três membros de cada universidade estadual paranaense, indicados pelos respectivos reitores. Essa proposição se justificava devido à ausência de uma política de efetivação da permanência dos estudantes

indígenas nas IES Estaduais do Paraná, uma vez que a política vigente estava voltada apenas ao ingresso, por meio da organização das edições do vestibular indígena.

Mesmo com a criação da CUIA, a emergente política estadual de educação superior indígena no Paraná teve como foco fundamental o ingresso e muito pouco a permanência dos acadêmicos indígenas. As ações voltadas à permanência, ainda que mediadas pelas fragilidades iniciais de atuação da CUIA, passam a ocorrer desde o ano de 2002 de forma assimétrica e desarticulada (Amaral e Silvério, 2016). Ao analisar as trajetórias dos acadêmicos indígenas nas IES Estaduais do Paraná, Amaral (2010, p. 22) defende a tese de que:

a permanência dos estudantes indígenas na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. A construção da condição desse duplo pertencimento, árdua e em permanente estado de desequilíbrio, é devida tanto ao mérito próprio, quanto ao apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem. O Estado, neste processo, avançou na inédita implementação do ingresso específico e diferenciado, limitando porém, sua tarefa nessa ação, uma vez que a permanência, vácuo invisível mas concreto, se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e seus grupos de origem.

Portanto, os processos de permanência fragilizada e desqualificada ou o que poderia ser denominado também de inclusão perversa (Martins, 1997) ou inclusão excludente (Bourdieu e Champagne, 1998) acabam culminando nos significativos índices de evasão de estudantes indígenas. Evidenciam as fragilidades institucionais na constituição de redes de apoio e de acompanhamento pedagógico local, de assistência estudantil (moradia, alimentação, deslocamento para a terra indígena de pertencimento, etc.), na garantia de auxílios ou bolsas permanência e na viabilização de ações de fortalecimento étnico-identitário para visibilizar e potencializar afirmativamente a presença indígena (Amaral, 2019a).

Amaral (2010) constata que um dos aspectos que potencializam as expressões de racismo é a fragilidade da escolarização básica dos estudantes indígenas, uma vez que a maioria deles fez seu percurso em escolas públicas nas aldeias ou nos municípios de pequeno porte, muitas delas com significativas limitações. Os percursos escolares vivenciados e relatados por esses sujeitos sinalizam que o racismo os acompanha desde o momento em que ingressam nas escolas públicas não indígenas no entorno das comunidades indígenas. Por vezes se reproduz ou

justifica a ideia de que os estudantes indígenas são calados, silenciosos ou culturalmente tímidos e que, por isso, não participam das atividades escolares e acadêmicas em que tenham que se manifestar publicamente ou apresentar seu desempenho. Contudo, o que se observa é a ausência de um repertório cultural que o potencialize afirmativamente enquanto sujeito indígena, reconhecendo a presença e resistência histórica de seu grupo étnico e valorizando os saberes de sua comunidade de pertencimento. Tal ausência acaba por provocar sua subordinação, medo, vergonha e, conseqüentemente, sua evasão dos espaços escolares e da universidade.

Os dados de evasão de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná nos últimos 18 anos de ingresso diferenciado explicitam um processo sistêmico de inclusão perversa. Segundo dados sistematizados pela CUIA, no período de 2002 a 2019, totalizam 353 estudantes indígenas evadidos, o que representa 54% dos ingressantes nas 651 vagas disponibilizadas pelas IES estaduais.

A partir de pesquisa qualitativa realizada por Amaral (2010) junto aos estudantes indígenas, se constatou que os índices de retenção na série e de evasão estão associados às situações de racismo institucional e velado no interior da universidade, manifestadas por professores, estudantes não indígenas, gestores e servidores administrativos. Muitas foram as expressões de sofrimento psíquico, mimetismo (ao ocultarem ou negarem sua identidade indígena informando outra que melhor se adaptasse ao ambiente acadêmico), sentimento de estrangeirismo, silenciamento, medo, bem como muitas foram as manifestações de resistência, solidariedade e apoio por determinados docentes, colegas e dos membros da CUIA. Informam ainda necessidade de acompanhamento pedagógico sistemático, de afirmativa visibilidade institucional da presença indígena na universidade e maior articulação destas ações com suas famílias e comunidades de pertencimento.

Desta forma, o enfrentamento ao racismo deve conjugar ações institucionais e o efetivo envolvimento das famílias e comunidades indígenas dos acadêmicos indígenas, para propor e criar ações e estratégias afirmativas de permanência na universidade.

Superando o racismo na Universidade Estadual de Londrina: o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada no ano de 1971, localiza-se no município de Londrina, região norte do Paraná, sendo esta uma cidade fundada no ano de 1934 e instalada num território historicamente habitado pelo povo Kaingang. Esta Universidade

é reconhecida por suas ações afirmativas, caracterizada pela política de cotas raciais e sociais desde o ano de 2005 (Silva, 2019) e pela oferta de vagas suplementares para os povos indígenas do Paraná.

A UEL está entre as primeiras cinco universidades estaduais do Paraná e do Brasil a acolher indígenas estudantes no ano de 2002, ingressantes por meio do vestibular indígena. Possui atualmente 35 estudantes indígenas matriculados e 18 profissionais indígenas formados. No ano de 2012, a CUIA/UEL passou por uma reorganização e passou a analisar os registros de matrícula, retenção, evasão e conclusão dos estudantes indígenas constatando no período o percentual significativo de 44% de evasão. Do universo de 72 estudantes indígenas que ingressaram na UEL até o ano de 2014, 32 deles desistiram dos seus cursos e da universidade, havendo níveis elevados de retenção de até sete anos nas primeiras séries da graduação. Tal análise subsidiou a realização da primeira oficina de planejamento estratégico da CUIA/UEL, organizada conjuntamente com os estudantes indígenas, sendo este um momento importante orientado pelos frequentes relatos dos estudantes indígenas acerca das situações de preconceito e racismo, além de outros aspectos desafiadores, tais como: a utilização da língua portuguesa como segunda língua para alguns acadêmicos, a distância geográfica da universidade à aldeia, a adaptação ao ambiente urbano, dentre outros.

Como um dos encaminhamentos dessa oficina, foi instituído o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas voltado para o fortalecimento da presença e atuação desses acadêmicos por meio da oferta de uma modalidade especial de graduação desenvolvida no período letivo de um ano, tendo seu início a partir do ano de 2014 (Alves, 2016). Segundo Guerra, Amaral e Ota (2016), a proposta pedagógica do Ciclo Intercultural se estrutura a partir de um módulo anual denominado de Estudos Interculturais de Iniciação Acadêmica, com uma carga horária de 480 horas letivas. Esse módulo apresenta-se organizado por quatro eixos temáticos (Terra e Identidade, Ciência e Saúde, Cidadania e Sustentabilidade e Cotidiano Acadêmico) que orientam bimestralmente e de forma interdisciplinar os conteúdos e as atividades planejadas pela equipe do curso. Os eixos temáticos foram escolhidos a partir das discussões realizadas junto aos estudantes indígenas, às lideranças indígenas e a equipe da CUIA local, relacionando-se com questões históricas e políticas vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil (Alves, 2016).

Todos os seis estudantes indígenas que optaram pela UEL e que são aprovados anualmente pelo vestibular indígena tornam-se alunos do Ciclo Intercultural, passando a conviver juntos por um ano letivo, cumprindo diariamente com aulas no período noturno e eventualmente

com atividades de campo durante o dia. Após seis gerações de estudantes indígenas do Ciclo, constatamos que eles passam a se conhecer melhor, refletir sobre aspectos de suas identidades étnicas e de pertencimento comunitário, que passam a compreender melhor e criticamente a dinâmica de funcionamento da universidade, assim como se apropriar da escrita, leitura e interpretação acadêmica. A convivência entre eles e a equipe docente do Ciclo e da CUIA tem provocado a constituição e o fortalecimento de vínculos afetivos na medida em que passam a se conhecer e a conviver melhor, potencializando o coletivo estudantil indígena na instituição. No período do Ciclo, os estudantes têm a possibilidade de se aproximar dos cursos de graduação que desejam, conhecer suas propostas pedagógicas e dialogar com docentes e estudantes não indígenas das carreiras desejadas, viabilizando uma escolha mais consciente das exigências e das potencialidades da opção profissional e de como atuar em suas comunidades de pertencimento.

Conforme reflete Amaral (2010 e 2016), passam a se afirmar em seu duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário – sentindo-se mais pertencentes à universidade assim como fortalecidos da sua identidade como Kaingang e Guarani (grupos étnicos que se inseriram na UEL desde o ano de 2002) para nela e nas suas comunidades atuar. Ao se sentirem mais indígenas e pertencentes à universidade, passam a refletir com maior profundidade e fundamentação a questão do racismo, sendo este tema pautado nas atividades cotidianas do Ciclo.

Observamos no período de experimentação do Ciclo um enfrentamento mais qualificado do racismo por parte dos estudantes indígenas seja pela denuncia de fatos e situações que vivenciam, seja pela organização de eventos acadêmicos que organizam ou são chamados a se manifestarem. Acompanha e corrobora com esse processo o desenvolvimento de estratégias institucionais de visibilidade afirmativa pela CUIA e pela gestão da UEL, por meio de cartazes, programas de rádio, pauta desta temática em instâncias superiores colegiadas e do envolvimento efetivo das coordenações dos cursos de graduação no acompanhamento da frequência destes estudantes para fins de pagamento mensal do auxílio permanência.

A experiência do Ciclo tem contribuído para redução dos índices de evasão sendo que, desde a vigência desta experiência (2014 a 2019), tal índice caiu de 44% (2002 a 2012) para 13%. Dos 30 estudantes ingressantes nesse período, somente quatro evadiram, sendo que cada caso de desistência foi com eles avaliado. Dos demais que permaneceram, seis solicitaram transferência para outras IES Estaduais devido à proximidade com suas aldeias ou familiares e 20 permanecem na UEL. Destaca-se ainda o interesse e o envolvimento dos

estudantes indígenas pós-Ciclo em projetos de pesquisa e de extensão, havendo atualmente na UEL seis bolsistas extensionistas e de iniciação científica em temáticas indígenas.

Considerações para seguirmos refletindo

A política de educação superior indígena no Brasil, ainda que recente na história da educação brasileira, vem se reinventando a cada contexto, a cada gestão governamental, a cada gestão das IES proponentes e executoras e, na medida em que avança a organização e mobilização dos movimentos indígenas, passa a se consolidar enquanto uma política pública de Estado. Um dos aspectos que afirmam e justificam a existência dessa política é a presença indagadora dos estudantes indígenas no interior das universidades (Amaral, 2019b). Tal presença em sua dimensão coletiva pode interrogar a estrutura institucional, as propostas curriculares e as relações acadêmicas, assim como pode provocar estratégias de superação do racismo.

Para que a presença indígena na educação superior se constitua efetivamente protagonista e afirmativa, é fundamental que hajam políticas voltadas à sua permanência, reduzindo a evasão e qualificando sua trajetória formativa e acadêmica.

Para além dos dados quantitativos que se apresentam como indicadores e sinalizadores de resultados projetados e desejados para a política de educação superior indígena, destacamos que tem sido fundamental constatar o fortalecimento dos estudantes indígenas em seus coletivos e nos seus percursos afirmativos na universidade. Concordamos com Gersen José dos Santos Luciano Baniwa (2013) ao afirmar que a educação superior possui importância estratégica com a luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e pela valorização do imenso patrimônio cultural e linguístico desses povos. A universidade como território em disputa também deve ser o espaço da superação do racismo e da construção de novos caminhos na perspectiva da interculturalidade.

Referências

- ALVES, Roseli, “O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina”, dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Maringá, 2016.
- AMARAL, Wagner R., “As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos”, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ..., “A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil”, in Daniel Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña, Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019a.
- ..., “A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo!”, in *Colección Apuntes*, Nº 4, Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Untref, 2019b, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1gaDP4PrO5BTtBoqDLKLQNoRhtAZirG8/view> (Acesso em 18 Fev. 2020).
- AMARAL, Wagner R., Michelle A. Rodrigues e Jenifer B. B. Araujo, “Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais kaingang na gestão das políticas públicas”, in *Mediações*, V. 19, 2014, pp. 129-145.
- AMARAL, Wagner R. e Déa M. F. Silvério, “A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena”, in W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (orgs.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro, Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2016.
- BANIWA, G. A., “Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”, in *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, 2013, pp.18-21, disponível em <http://flacso.org.br/> (acesso em 28 Set. 2019).
- BOSCARIOLI, Clodis, João C. Guinaldo e Mateus L. Biancon, “Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013”, in W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (orgs.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro, Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2016.
- BOURDIEU, P. e P. Champagne, “Os excluídos do interior”, in Maria Alice Nogueira e Afranio Carani (orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos em Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- BRASIL, Portaria Nº 389 de 9 de maio de 2013, Cria o Programa Bolsa Permanência, *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Censo do Ensino Superior*, Brasília, 2018.
- GUERRA, Maria J., Wagner R. Amaral e Maria I. N. Ota, “A experiência do

- Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL”, in W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (orgs.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro, Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2016.
- JANUÁRIO, Elias, “As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho”, in Antonio C. de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (orgs.), *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*, Rio de Janeiro, Museu Nacional/Laced, 2007.
- MARTINS, José de S., *Exclusão social e a nova desigualdade*, São Paulo, Paulus, 1997.
- NASCIMENTO, Rita G., “Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras”, in Daniel Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña, Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019.
- PAULINO, Marcos M., “Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná”, dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SILVA, Maria Nilza, “Negros de instituição privada têm acesso às cotas na UEL”, in Daniel Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Sáenz Peña, Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019.

CHILE

Racismo estructural y programas de cupos especiales para estudiantes mapuche williche: resistencia étnica e interculturalidad en la educación superior chilena

Amílcar Forno Sparosvich

El currículum universitario chileno tiene un carácter monocultural que propicia la asimilación cultural de los estudiantes indígenas que ingresan a las distintas carreras ofrecidas por las instituciones de Educación Superior (IES). Estas instituciones, eurocentradas en su propuesta de contenidos, no visibilizan, acogen ni valoran el aporte de conocimientos que los estudiantes indígenas y afrodescendientes, sus comunidades y especialistas pueden hacer, mediante la integración de sus idiomas, cosmovisión e historia al currículum universitario.

Coincidimos aquí con autores que enfatizan la idea de que en Chile “junto a la escuela, las universidades son instituciones profundamente monoculturales que responden a un proceso social de homogeneización” (Quilaqueo, Quintriqueo y Peña, 2015). Efectivamente, la universidad tradicional chilena tiende a negarse a integrar “otras formas de conocer e interpretar el mundo” (Palma-Insunza y Fernández-Baldor, 2019, p. 15). Y esto resulta aún más nocivo cuando esta negación o desvaloración de otras culturas, sus saberes o cosmovisiones se produce en las prácticas pedagógicas de Formación Inicial Docente (FID), ya que se favorece así el etnocentrismo y la reproducción de esta visión monocultural en las nuevas generaciones, a quienes formarán los docentes que egresen de universidades tradicionales con una visión sesgada de la sociedad y la cultura.

Estas son algunas de las formas estructurales de discriminación, que por estar tan a la vista o ser tan “obvias”, las asumimos como parte de la cotidianidad. Se presenta así un “racismo estructural” que se encuentra naturalizado y hace parte de la institucionalidad vigente en la mayoría de las universidades chilenas.

En este contexto, la Universidad de Los Lagos (ULAGOS), ubicada al sur del país en la región del mismo nombre, ha implementado –al igual que algunas otras universidades sensibles a esta problemática–, “programas de cupos especiales” (Mato, 2019, p. 19) de formación técnica y profesional, a los que podemos denominar también “programas universitarios interculturales”, por su carácter de incorporar la cultura, cosmovisión, historia y lengua indígenas.

En razón de su ubicación geográfica y de la experiencia desarrollada, tanto al interior como al exterior de la institución,¹ la ULAGOS ha dirigido de manera exclusiva estos programas especiales a estudiantes mapuche willeche.

Este capítulo se enmarca en la Tesis Doctoral en Educación del autor,² que busca relevar los posicionamientos identitarios de estos estudiantes y sus experiencias en dos programas universitarios interculturales pioneros en el país. Destacamos aquí discursos de tres mujeres dirigentes, estudiantes del Programa de Técnico en Educación Intercultural (TEI), que dan cuenta de sus demandas y aportes específicos a la interculturalidad, sus experiencias y discursos de resistencia, en un proceso formativo no exento de desafíos y conflictos.

Pueblo mapuche y Estado chileno

En el contexto nacional se reconoce, en una perspectiva histórica, que las relaciones entre el pueblo mapuche y el Estado chileno han estado signadas por una huella de profunda inequidad, en especial a partir de la “Pacificación” de la Araucanía en el siglo XIX (1862-1883), que inicia la invasión militar chilena de las tierras del sur y el posterior saqueo de sus territorios ancestrales.

El pueblo mapuche, si bien logró asumir algunas acciones de unidad para repeler al invasor, fue derrotado por la potencialidad bélica del moderno ejército chileno, y los mapuche sobrevivientes fueron agrupados en pequeñas reservas, denominadas “reducciones”, separadas unas de otras por grandes extensiones de campos que serían ocupados por inmigrantes y colonos chilenos y europeos, quienes se apropiaron gratuitamente o a precios irrisorios de gran parte de las enormes extensiones de fructíferas tierras que formaban el territorio mapuche (*Wallmapu*) calculadas por algunos autores en 5 millones de hectáreas (Faundes, 2011, p. 50).

Similar situación ocurrió al otro lado de la cordillera, en Argentina, cuyo ejército desarrolló, con posterioridad al inicio de la campaña chilena, la insólitamente denominada “Conquista del Desierto” (1878-1885), por medio de la cual el ejército trasandino y, luego, los colonos invadieron y se apoderaron de las tierras de los diversos pueblos

¹ Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de Los Lagos y Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI.

² “Posicionamientos identitarios de estudiantes mapuche willeche en la Universidad de Los Lagos, Chile”, Programa de Doctorado en Educación, UAHC, 2020. Tesis en proceso de escritura. Una visión más amplia del contexto en que se ubica este estudio está en Forno, 2019, Enlace Mapuche Internacional, “La mal llamada Pacificación de la Araucanía”, disponible en <https://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-178.html>

de la región pampeana y de la Patagonia: fundamentalmente mapuche, puelche y tehuelche (Zavala, 2011, pp. 52-53).

En conclusión, tanto en Chile como en Argentina en el siglo XIX, los pueblos indígenas, en especial los mapuche, sufrieron en gran medida un trágico etnocidio, la pérdida de la mayor parte de su territorio y debieron adaptarse a un drástico cambio en sus formas de vida, cultura y organización social, en un proceso de precarización económica y subalternización de su sociedad en general.

La dictadura militar en Chile (1973-1990) y el pueblo mapuche

Otro hito importante para entender el devenir sociohistórico de este pueblo lo constituye el golpe militar de 1973, que sumió en prolongado estado de sitio a todo el país. Los militares, dueños omnímodos del poder y la fuerza durante 17 años, junto con organismos de inteligencia, policía, etcétera, llevaron a cabo “violentas, masivas y sistemáticas detenciones, ejecuciones y desapariciones en todas las regiones y provincias del país. Se suprimieron las libertades públicas, se disolvió el Parlamento, se declararon proscritos todos los partidos políticos y organizaciones sociales” (Mella, 2007, pp. 64-65).

Terminada la dictadura y apenas elegido el gobierno democrático de Patricio Aylwin, se creó en 1990 la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, la que evacuó en el año 1991 el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (universalmente conocido como “Informe Rettig”), en el que se señala, respecto de lo ocurrido a los mapuche en los años de dictadura:

Es necesario destacar la dureza extrema con que se trató a los mapuches y a sus familias y la grave dificultad que ha significado para estos en las zonas más rurales tener que convivir, en la misma localidad a veces hasta el presente, con los agentes que causaron las muertes de sus seres queridos. El miedo, la pobreza o la desesperanza llevaron a que solamente un pequeño porcentaje de estas familias practicara, en su oportunidad, diligencias ante los Tribunales de Justicia, o hiciera denuncias ante organismos de derechos humanos.

La “Ley Indígena” chilena

Situado el país en un escenario global y local de reivindicación de la democracia y de los derechos humanos, en 1993 se promulgó en Chile la Ley Indígena N° 19.253 (CONADI, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, sin fecha de edición), que promueve

y protege la cultura, el idioma, los valores y derechos de los pueblos originarios, y cuyo artículo primero señala:

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufé y Yámana o Yagán de los canales australes [...] es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación.

Lamentablemente, en la mayoría de los casos no han sido respetados los resguardos de esta ley ni del Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile en el año 2008 y con más de 10 años de vigencia en el país.

En consecuencia, no obstante esta legislación particular, de acuerdo con el reconocido historiador chileno José Bengoa, “la sociedad chilena del siglo XXI no ha resuelto aún su relación con la sociedad mapuche. *El pueblo originario de Chile sigue siendo el grupo social más discriminado, pobre y marginado del país*” (Bengoa, 2002, p. 13, cursivas mías).

En el Chile actual, el que era el territorio originario mapuche ha sufrido la explotación intensiva de los recursos naturales y la transformación drástica de sus espacios ecológicos, fundamentalmente sobre la base de concesiones mineras, instalación de represas y el poblamiento con especies exógenas (pino y eucaliptus) en gigantescos espacios de monocultivo, lo que aunado a la privatización de los cursos y reservorios de agua y al cambio climático global, ha redundado en una grave crisis hídrica que afecta actualmente a la mayor parte del territorio nacional.

El pueblo mapuche williche en el territorio de la Futawillimapu

La región del Futawillimapu³ ocupa un espacio geográfico importante en el sur de Chile, correspondiente a las regiones de Los Ríos y de Los Lagos. Se le reconoce una extensión histórica desde el río Toltén por el norte, hasta la Isla de Chiloé, por el sur (Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas, 2008, p. 443).

³ Grandes Tierras del Sur: de *futa*, grande; *willi*, sur y *mapu*, tierra o territorio. Corresponde al territorio geográfico en que habita el pueblo mapuche williche.

El pueblo mapuche williche, con una población que ha sido estimada en más de 350.000 personas (Futawillimapu, 2017), se autodenomina “gente del sur”⁴ y constituye el segmento más austral del pueblo mapuche, el más numeroso pueblo indígena de Chile, que cuenta con 1.745.147 personas (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2017) y representa el 9,9% del total de la población chilena (EMOL, 2018).

La identidad williche se diferencia del resto de las parcialidades mapuche por elementos de la ritualidad, tradiciones y costumbres (Rumian, 2005, pp. 7-14) y, en especial, por su variedad dialectal, denominada *chezugun* (Álvarez-Santullano, 1986).

Una particularidad de orden más bien político-organizacional ha sido destacada por los estudiosos de este pueblo: los williche han producido y mantenido en el tiempo un conjunto de documentos denominados *memoriales*, “elaborados por los caciques y elevados a las autoridades nacionales de gobierno [...] donde exponen denuncias, reclamos y solicitudes” (Alcamán, 2010, p. 5).

El más conocido es el “Memorial de 1936”, en el que la solicitud que realizan los “Caciques Generales del Buta Huillimapu [...] a su excelencia el Presidente de la República” se refiere, entre otras demandas, a poder implementar en su territorio una educación básica, media y superior propias. Sin dudas, esta demanda resulta pionera en América Latina y se expresó en esa época (primer tercio del siglo XX) con las siguientes palabras:

Siendo la instrucción la base de todo progreso, los Caciques solicitan colegios propios dentro de sus reducciones [...] de Instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial en conformidad de la evolución y progreso de la civilización humana, y en conformidad de la ley [...] dentro de nuestras escuelas que formaríamos, veríamos con agrado el nombramiento de profesores mapuche de ambos sexos (Futawillimapu, 2016).

Como señalan los antropólogos Foerster y Vergara, “esta sería una historia muy diferente si las demandas de los caciques hubieran sido atendidas” (2005, p. 57). Muy por el contrario, el Estado chileno no respondió en ocasión alguna a las demandas y solicitudes contenidas en los diversos memoriales que durante decenios fueron entregados personalmente en Santiago por los propios caciques williche, esperando infructuosamente ser atendidos por las autoridades gubernamentales de la época. Reconocemos aquí, por lo tanto, otra expresión histórica de una forma extrema de racismo, que desconoce, ignora o

⁴ Gente del Sur: de *willi*, sur y *che*, gente.

niega reconocimiento a las máximas autoridades de un pueblo indígena, sus discursos y peticiones.

Los programas universitarios interculturales de la Universidad de Los Lagos

Avanzando hacia la interculturalidad en la educación superior, la ULAGOS, al igual que otras universidades chilenas, ha comenzado a implementar, de manera aún no sistemática, proyectos y programas de cupos especiales, cursos de formación técnica y profesional a los que denominaremos “programas universitarios interculturales”, que consisten en cursos y carreras dirigidos de manera exclusiva a estudiantes indígenas y que, al ser financiados por el Estado —generalmente a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)— no aseguran su continuidad en el tiempo y se ejecutan a veces solo para una primera cohorte y contadas veces un poco más allá.

Sin embargo, estos programas benefician a decenas de personas y, no obstante su valor e importancia puntual para los estudiantes y para los establecimientos a los que se adscriben laboralmente una vez egresados, logran una influencia global ínfima en el contexto de una población como la mapuche williche, que supera el 24% (Ministerio de Desarrollo Social, República de Chile, 2015) del total regional.

Dos son los programas específicos que la ULAGOS ha implementado para estudiantes mapuche williche: la carrera de Técnico en Educación Intercultural (TEI) y la de Educación Parvularia Intercultural, segunda cohorte, EPI2.⁵ Ambos programas de cupos especiales finalizaron en el año 2019 y los estudiantes ya se han graduado o realizan los trámites finales de graduación.

Sobre la base del material recopilado mediante entrevista abierta a una dirigente y estudiante del programa TEI y las escrituras realizadas al inicio de la carrera por otras dos dirigentes del mismo curso, documentaremos aquí algunas categorías centrales que fundamentan posicionamientos identitarios, discursos de resistencia, expectativas y demandas a la interculturalidad universitaria de estas estudiantes mapuche williche, en el contexto de su experiencia formativa en la ULAGOS.

Categoría 1. Comunidad

Algunos somos de comunidad, otros no.

Yo siempre he sido una convencida de que, en la universidad, yo cultura [mapuche] no voy a aprender, en realidad voy

⁵ El número 2 significa aquí “segunda cohorte”.

a aprender la parte más técnica, el resto lo aprendo en mi comunidad.

Esta carrera fue dada a petición de nuestros propios dirigentes, nuestras autoridades tradicionales, en conversación con la CONADI y con la Universidad (4RT4).⁶

Notamos que los tres fragmentos discursivos que dan cuenta de esta primera categoría aluden a la comunidad y cada uno lo hace desde una perspectiva que releva aspectos diversos, vinculados todos, de una u otra forma, a un discurso de *resistencia*.

El primer fragmento refiere a la composición del grupo-curso TEI, identifica-clasifica de manera significativa a los estudiantes y considera el diverso grado de pertenencia comunitaria de unos y otros. La fuerza y permanencia de este vínculo entre el estudiante y la comunidad indígena explica en parte la diversidad de nociones al interior del curso respecto de *qué es y cómo se hace* educación intercultural, cómo debe posicionarse un estudiante mapuche williche en la universidad, etc.

El segundo fragmento apunta a la posesión no exclusiva del saber por parte de la universidad, a quien le correspondería cultivar y transmitir un saber técnico (pedagogía, didáctica, etc.). La comunidad, por su parte, es relevada como depositaria del “resto” de los saberes (la lengua, la cultura, etc.). La universidad y la comunidad poseen saberes distintos y complementarios. Desde un discurso de resistencia, se podría sostener que quienes poseen pertenencia o mantienen vinculación comunitaria no requerirían aprender en la universidad lo “propio” de la comunidad.

El tercer fragmento busca poner en valor a la dirigencia y las autoridades tradicionales mapuche williche frente a la institucionalidad del Estado en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la ULAGOS. Solicitada por la dirigencia es, por lo tanto, más *propia* de los estudiantes, sus líderes la impulsaron, la pidieron *para ellos*.

En conclusión, el discurso de resistencia alude al *ser* (*soy* de comunidad), al *tener* (mi comunidad *posee* el conocimiento mapuche) y al *poder* (la institucionalidad mapuche *puede conversar* con la institucionalidad estatal).

Categoría 2. Radicales vs. funcionales

Había dirigentes [en el curso] que eran más funcionales y otros más radicales. Teníamos cosas que no compartimos, por ejemplo, siempre defender ideales como pueblo, no individuales,

⁶ Código de identificación alfanumérica de la estudiante.

[...] entonces [el grupo 'funcional'] daba [sic] por la universidad. El otro grupo son los de la ciudad. Tienen un pensamiento muy distinto, quieren enseñar más folclore, se dedican más a danza, a canto, a desfilar para el 18 de septiembre con sus niños en la Plaza de Armas [...] eso para nosotros era terrible. Éramos el tercer grupo, nosotros trabajamos con machi,⁷ somos gente de comunidad, que trabaja con lonko,⁸ con machi [...] porque ahí está el Kimün, ahí está la sabiduría antigua, en los lonko, ellos tienen el conocimiento de la historia antigua, [...] el lonko tiene un legado, ellos van luchando por las demandas de los lonkos más antiguos, el tema es siempre la reivindicación histórica. Por los machis en la parte espiritual, ellos lo que más encargan es no hacer de nuestra cultura un folclore, hay danzas que uno no puede realizar en todo minuto. He ido a lugares donde se está danzando por ejemplo el "cielito", en una actividad que es totalmente ajena a donde se tiene que bailar. El cielito es exclusivo de funeral de niños y ellos [los machis] dicen [que] si eso se hace pueden pasar desgracias, pueden pasar cosas malas, y uno lo ha visto que así ha sido.

Con mayor razón tienen que tener más cuidado. Igual en la participación que uno hace en la escuela, por ejemplo, cómo los niños tienen que participar en una ceremonia. Los machis les dan todo [indicado] tienen que tener su vestimenta, los apoderados, todos, y si no hay vestimenta, las mujeres no tendrán su kupitun⁹ las apoderadas, pero sí tendrán un vestido, no llegar con pantalones [...] si hay un lonko [presente], por ejemplo (4RT4).

La entrevista a esta primera dirigente (4RT4) da cuenta de una visión generalizada que ubica a los dirigentes del curso en uno de dos posicionamientos opuestos, ya sea radicales o funcionales. Los estudiantes líderes del curso que se identifican a sí mismos con posicionamientos más radicales, como es el caso de la estudiante cuyo discurso estamos analizando, valoran, junto con su pertenencia comunitaria, el apego al kimün tradicional mapuche transmitido por los liderazgos ancestrales. Este rasgo los sitúa o clasifica en un posicionamiento opuesto a otros estudiantes más ciudadanos, que ellos mismos califican como funcionales al sistema, y que no se vinculan de manera clara o consuetudinaria con

⁷ Machi: curandera, maestra de paz, encargado o encargada de lo espiritual, de lo medicinal, etc.

⁸ Lonko: literalmente, cabeza; se refiere a cabeza o jefe de parcialidad o comunidad.

⁹ Kupitun: vestido mapuche para la mujer.

las autoridades organizacionales (dirigentes, *lonko*) o espirituales (*machi*) mapuche.

La “funcionalidad” de algunos dirigentes que integraron el curso durante los cinco semestres que duró la experiencia formativa refiere a un posicionamiento que la estudiante entrevistada critica como “entreguista”, consistente en hacer lo que le pide la institución sin ofrecer una postura de resistencia.

El discurso de resistencia étnica se sustenta, por su parte, en ideas vinculadas a la posesión de un “legado”, ser depositarios de la “verdadera historia”, sentirse transmisores de la “sabiduría antigua” y mantener un compromiso con las “reivindicaciones y demandas ancestrales”.

Este posicionamiento altamente étnico, en ocasiones, puede sustentar posturas tradicionales extremas que pueden llegar a ser fuertemente *esencialistas* y llevar a propiciar espacios de control desmedido sobre la forma de realizar rituales o actividades culturales por parte de los demás (“las apoderadas no pueden usar pantalones, deben usar vestido frente a un *lonko*”, por ejemplo).

Sin dudas, una serie de otras categorías puede aparecer en los discursos y permitirá sustentar de manera más compleja los diversos posicionamientos étnicos de los estudiantes mapuche williche. Por el momento, mantendremos a la vista las dos categorías recientemente analizadas y pasaremos a ver directamente aquellas que permiten relevar sus vinculaciones conscientes o inconscientes con situaciones de racismo en el espacio universitario.

Categoría 3. Sentidos y expectativas respecto de la formación universitaria intercultural

Como chillkatufe,¹⁰ tener el derecho equitativo de adquirir herramientas metodológicas para transmitir mi historia y descolonizarme de lo que no me pertenece y que se me impuso.

[Como] comunidad, que se cumpla en parte lo que mis autoridades ancestrales pidieron hace muchos años y que no los tomaron en cuenta y que nosotros como pueblo-nación seamos los que enseñemos nuestra kewün¹¹ y nuestra historia en las aulas de instituciones educacionales.

[Que] al introducir la Interculturalidad mapuche en la ULA,¹² las generaciones salientes tengan una consciencia ma-

¹⁰ *Chillkatufe*: profesor o profesora.

¹¹ *Kewün*: lengua [sic]; en realidad, refiere a lengua como órgano y no como idioma.

¹² ULA, antigua sigla de la Universidad de Los Lagos. Actualmente es ULAGOS.

yor de pueblo nación y de aprender la historia no contada en su formación como persona. Que la educación superior devuelva en parte lo que se nos quitó hace mucho tiempo y que no debió haber sucedido y que no debe suceder con ningún ser humano de ningún pueblo originario del mundo, no solo nuestro pueblo nación (C2C4).

La estudiante (C2C4) es una de las líderes más fuertes y radicales de su curso, entiende la educación universitaria intercultural como un “derecho equitativo” y busca adquirir “herramientas metodológicas” para “descolonizarme de lo que no me pertenece y que se me impuso”.

Alude al Memorial de 1936, señalando “que se cumpla en parte lo que mis autoridades ancestrales pidieron hace muchos años y que no los tomaron en cuenta”. Siguiendo lo solicitado por los caciques ancestrales, la estudiante apuesta definitivamente por una educación “propia” de su pueblo-nación, una educación mapuche, con profesores de la comunidad que enseñen la lengua y la historia “en las aulas de instituciones educacionales”.

Espera que “al introducir la interculturalidad en la universidad”, las nuevas cohortes de estudiantes egresen con una identidad reforzada y un mayor sentido de pertenencia étnica: “una consciencia mayor de pueblo nación”. Que los estudiantes universitarios puedan aprender “la historia no contada en su formación como persona”, es decir, que conozcan la historia del pueblo mapuche, pero desde una mirada crítica. Mira a la educación superior como una forma de *pago de una deuda histórica*: “que la educación superior devuelva lo que se nos quitó hace mucho tiempo”.

En síntesis, las siguientes (sub)categorías, vinculadas a *formación universitaria intercultural* dan cuenta de los *sentidos* que ella otorga a la interculturalidad en la educación superior, *en tanto estudiante mapuche willliche*:

- Educación universitaria como un *derecho*.
- *Reivindicación histórica* de la dirigencia ancestral mapuche y *recuperación de la historia* del pueblo mapuche.
- Una *educación propia (mapuche)*, con incorporación de *docentes mapuche*.
- Formación *descolonizadora* y potenciadora de la *identidad étnica*.

Se desprende del texto analizado que la educación superior debería, por lo tanto, asumir *la deuda histórica* del Estado chileno con la sociedad mapuche y colaborar en revertir los procesos de aculturación y

colonialismo, incorporando en el currículum universitario la enseñanza de su cultura, lengua y cosmovisión.

Categoría 3 (continuación). Sentidos y expectativas respecto de la formación universitaria intercultural

La estudiante (M1H5) es una tercera dirigente mapuche willeche, cuyos discursos queremos introducir para completar la visión de resistencia étnica con que los estudiantes se posicionan en el espacio universitario frente a la discriminación histórica y actual de su pueblo:

Desde mi muchulla¹³ y comunidad,¹⁴ ya que con toda la invasión del colonialismo español y la iglesia católica, siempre mi familia Hueichán mantuvieron una identidad cultural, la cual se seguirá transmitiendo por generaciones, ya que el kimün mapuche vuelve de todos nuestros antepasados; por eso nuestro pueblo nunca podrá ser vencido.

La definición de mi identidad es de permanecer siempre en defensa de mi pueblo mapuche.

[En] mi territorio de San Juan de La Costa, todavía permanece viva la cultura y arraigada en las familias y comunidades.

La religión católica y evangélica han influido mucho en que hay familias que no participan en las ceremonias. Al igual que la educación chilena, realiza una formación no pertinente en las escuelas que están en comunidades.

Personalmente [ingresar a la universidad], era un sueño frustrado, ya que la educación era inaccesible por el precio que tiene una carrera universitaria.

En el ámbito familiar, complicado porque tengo una hija pequeña [5] y un hijo [8] años.

Sentir que la adquisición de conocimiento en la universidad va [a] perfeccionar nuestra labor como educadora tradicional.

Que al igual que Lautaro, que adoptó el caballo español, podemos ser excelentes jinetes en la educación.

Interculturalidad [es] para mí vivir entre dos culturas, pero creo que siempre el Estado chileno tiene una mirada dominante, sin respeto y autoritaria hacia los pueblos originarios. Que nosotros tenemos que ser [siempre] los que aceptamos la interculturalidad.

¹³ *Muchulla*: conjunto de familias que recolectan, cultivan y habitan un sector común, de manera autónoma.

¹⁴ *Comunidad*: refiere, por lo general, a grupos muy amplios de familias mapuche willeche que habitan un territorio.

turalidad en todos los ámbitos: educación, salud, etc.

Porque el Estado de Chile todavía no nos devuelve nuestro territorio, educación, salud, porque como pueblo debemos nosotros dirigir nuestro destino y el de nuestros nietos, lograr nuestra autodeterminación (M1H5).

La tercera dirigente inicia su escritura posicionándose desde su espacio cultural [*muchulla* y *comunidad*] luego nombra su apellido [Hueichán] y poco más adelante indica que “la definición de mi identidad es de permanecer siempre en defensa de mi pueblo mapuche”, todo lo cual es coherente con el significado de la palabra *weichan*¹⁵ (lucha, guerra). Su identidad cultural, de defensa del pueblo mapuche “se seguirá transmitiendo por generaciones ya que el *kimün* mapuche vuelve de todos nuestros antepasados, por eso nuestro pueblo nunca podrá ser vencido”. En otras palabras, ella inicia su discurso situándose como *weichafe* (guerrera). Veamos a continuación cómo sustenta dicho posicionamiento en el espacio universitario.

Alude al contexto de aculturación sistemática impulsado por la Iglesia (católica y evangélica) en connivencia con la escuela chilena y su “formación no pertinente en las escuelas que están en comunidades”.

Entiende el programa de cupos especiales como una oportunidad única, en un contexto donde acceder a la educación superior es por lo general “un sueño frustrado”, “inaccesible” para la mayoría de los y las adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas en nuestro país. Lo que resulta aún más inasequible para la mujer, en especial cuando es madre.

Alude en el párrafo siguiente a la “estrategia Lautaro”¹⁶ como una forma de sustentar la legitimidad de incorporarse a la institucionalidad *winka*¹⁷ a adquirir conocimiento y perfeccionar su labor como educadora tradicional (Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016, p. 394) y le da un creativo giro hacia la educación: “Que al igual que Lautaro, que adoptó el caballo español, podemos ser excelentes jinetes en la educación”.

El párrafo final de su escritura pone la interculturalidad (vivir entre dos culturas) en un plano de relaciones asimétricas de poder en las que el Estado chileno tiene siempre “una mirada dominante, sin

¹⁵ *Weichan*: guerra; *weichafe*: guerrero, guerrera.

¹⁶ Lautaro, “halcón veloz”; de *lef* (veloz) y *traro* (ave rapaz similar al halcón). Famoso líder guerrero mapuche que aprendió las técnicas y estrategias militares de los españoles, viviendo con ellos y luego aprovechó ese conocimiento a favor de su pueblo. Entre otras cosas, se dice que fue quien les enseñó a usar el caballo.

¹⁷ *Winka*: no-mapuche, occidental. De acuerdo con Álvarez-Santullano (comunicación personal) la palabra proviene de *we* (nuevo) e *Ingka* (Inca), término usado para referirse a los españoles como los “nuevos incas”, el nuevo imperio que intentó dominar a los mapuche.

respeto y autoritaria” hacia los pueblos originarios, imponiéndoles (desde arriba) una forma de interculturalidad en salud, en educación, etc., que deben acatar.

Refuerza la idea de imposición hegemónica aludiendo a la *deuda histórica*, señalando que “el Estado de Chile todavía no nos devuelve nuestro territorio, educación, salud, porque como pueblo debemos nosotros dirigir nuestro destino y el de nuestros nietos, lograr nuestra autodeterminación”.

Reflexiones finales

La educación intercultural desarrollada en Chile durante 30 años¹⁸ ha mostrado en el nivel básico e inicial una evolución precaria, con permanentes avances y retrocesos (Forno, 2015) y no ha abordado aún el nivel secundario de la educación chilena. Respecto de la educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes, el Estado chileno y el Ministerio de Educación no han tenido mayor injerencia. Son las universidades, en especial las agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, las que, de una u otra forma, han ido tomando consciencia de la problemática de la segregación impuesta a ciertos grupos humanos e implementando diversas medidas para abordar las problemáticas de incorporación de la interculturalidad en el nivel terciario.

En este contexto, los programas de cupos especiales de la ULAGOS que han constituido carreras a nivel técnico y profesional han sido TEI y EPI2. Ambos programas son considerados en el estudio doctoral que estamos desarrollando en la UAHC, y dedicamos este capítulo en especial a los estudiantes TEI, de la carrera de Técnico en Educación Intercultural.

Al momento de escribir este capítulo, el país entero se encuentra con una compleja mezcla de sentimientos de incertidumbre, tristeza, miedo, asombro y esperanza, luego del llamado “estallido social” que incendió el centro de muchas ciudades y congregó el 25 de octubre de 2018 a más de tres millones de personas en la “marcha pacífica más grande de Chile”, la que solo en la Plaza Baquedano (llamada ahora por el pueblo “Plaza de la Dignidad”) juntó más de un millón trescientas mil personas, pronosticando el término del *laissez-faire* oligárquico, el derrumbe del modelo neoliberal y el cambio de la Constitución de la Dictadura Militar.

¹⁸Tomamos como inicio de la educación intercultural en Chile el año 1990, año de implementación de los Jardines Infantiles del Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas, de JUNJI.

Los últimos 30 años han sido para el pueblo chileno, en general, y para el pueblo mapuche, en especial, tiempos duros, en los que no se produjo “el derrame” desde las clases más ricas a las más pobres y se cumplió más para una minoría que para la gran mayoría el coro del eslogan del voto de rechazo a Pinochet: “Chile... la alegría ya viene”.

El pueblo mapuche, en estos 30 años de gobiernos democráticos, sufrió el asedio y la represión estatal. Se les mantuvo el estereotipo y estigma de terroristas y se continuó asesinando a sus jóvenes y dirigentes. Las apabullantes cifras de mapuche masacrados tanto en Argentina como en Chile, desde y durante el establecimiento de las respectivas repúblicas y hasta la actualidad, entrado el siglo XXI, han motivado recientemente una denuncia ante la Corte Internacional de Justicia de La Haya por el genocidio del pueblo mapuche (Hispan TV, 2019).

Este estudio –situado en este contexto geopolítico y centrado en adultos jóvenes que han participado de la educación superior– dio cuenta de algunos fragmentos discursivos, orales y escritos, de tres mujeres dirigentes mapuche williche estudiantes del Programa TEI de la ULAGOS, en los que se percibe la emergencia de un posicionamiento identitario sustentado tanto en un discurso de resistencia (que responde a la consciencia de situaciones históricas y actuales de inequidad, segregación y etnocidio) como también en un discurso de búsqueda de un espacio, un lugar propio, la posibilidad de situarse en la universidad como mapuche, darse a conocer, “marcar territorio” en la esperanza de que las instituciones de Educación Superior los escuchen y puedan colaborar en revertir y superar situaciones estructurales de inequidad y discriminación.

En este último sentido es que C2C4 plantea la necesidad de “que la educación [superior] devuelva en parte lo que se nos quitó hace mucho tiempo [identidad, lengua, cultura] y que no debió haber sucedido, y que no debe suceder con ningún ser humano, de ningún pueblo originario del mundo, no solo nuestro pueblo-nación”.

Dejamos estas últimas palabras para la reflexión y agradecemos la lectura del capítulo.

Referencias

- ALCAMÁN, E., *Memoriales Mapuche-Williches Territorios Indígenas y Propiedad Particular (1793-1936)*, Osorno, CONADI, 2010.
- ALVAREZ-SANTULLANO, P., “Descripción fonológica del huilliche, un dialecto del mapuche o araucano del centro-sur de Chile”, Tesis de Magíster en Artes con Mención en Lingüística, Concepción, Universidad de Concepción, 1986.
- BENGOA, J., *Historia de un conflicto. El Estado y los Mapuches en el siglo XX*, Santiago de Chile, Grupo Editorial Planeta, 2002.
- CASTILLO, S., D. Fuenzalida, F. Hasler, C. Sotomayor y C. Allende, “Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos”, en *Literatura y Lingüística* (33), 2016, pp. 391-414.
- COMISIONADO PRESIDENCIAL PARA ASUNTOS INDÍGENAS, Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, Santiago de Chile, Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, 2008.
- CONADI, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, Ley Indígena N° 19.253, Convenio N° 169, Decreto Supremo N° 66, Ley N° 20.249, Reglamento de la Ley N° 20.249, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Santiago de Chile, CONADI (sin fecha de edición).
- EMOL NACIONAL, 04 de mayo de 2018, disponible en <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/05/04/904969/Censo-Un-99-de-la-poblacion-se-declara-mapuche-y-tamana-de-la-familia-se-reduce-de-44-a-31-miembros-en-36-anos.html>
- FAUNDES, J., *Nvtuyiñ Taiñ Mapu. Recuperamos Nuestra Tierra*, Temuco, Fundación Instituto Indígena, Ediciones UCT, 2011.
- FOERSTER, R., y J. Vergara, “Hasta cuando el mundo sea... los caciques huilliches en el siglo XX”, en P. Alvarez-Santullano y A. Forno, *Futawillimapu. Grandes Tierras del Sur*, Osorno, CONADI-ULAGOS, 2005, pp. 29-65.
- FORNO, A., “El giro curricular lingüístico de la EIB: Evoluciones e involuciones de la interculturalidad en contexto mapuche”, en D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y F. Peña, *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural. Desafíos de la investigación educativa en contexto indígena*, Temuco, Universidad Católica de Temuco, 2015, pp. 85-100.
- ..., “Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones”, en D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Buenos Aires, Eduntref, 2019, pp. 307-322.
- FUTAWILLIMAPU, “Memorial de 1936” presentado por los Apo Ülmen de la Futawillimapu al presidente Arturo Alessandri Palma, 29 de septiembre de 2016, disponible en <http://archivo.futawillimapu.org/2016/09/29/>

- memorial-de-1936-presentado-por-los-apo-uelmen-caciques-de-la-fuetawillimapu-al-presidente-arturo-alessandri-palma/#more-1900
- ..., “Algunas proyecciones de los primeros resultados definitivos del Censo 2017” , 21 de diciembre de 2017, disponible en <http://futawillimapu.org/2017/12/21/algunas-proyecciones-de-los-primeros-resultados-definitivos-del-censo-2017/>
- HISPAN TV, “Argentina y Chile denunciados ante La Haya por genocidio mapuche”, 19 de abril de 2019, disponible en <https://www.hispantv.com/noticias/chile/426391/argentina-corte-penal-internacional-genocidio-mapuche>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE), Entrega Final Censo 2017, s/f, disponible en <http://www.censo2017.cl/>
- MATO, D., “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del diálogo de saberes a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración Intercultural”, en D. Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Buenos Aires, Edutref, 2019, pp. 19-45.
- MELLA, E., *Los Mapuche ante la justicia. La criminalización de la protesta indígena en Chile*, Santiago de Chile, LOM Editores/Observatorio de los derechos de los pueblos indígenas, 2007.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, República de Chile, Informe de Desarrollo Social 2015, disponible en http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS_INAL_FCM_3.pdf
- PALMA-INSUNZA, P. y Á. Fernández-Baldor, “Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación en clave decolonial”, en S. Quintriqueo y D. Quilaqueo, *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*, Temuco, UCT, 2019, pp. 12-28.
- QUILAQUEO, D., S. Quintriqueo y F. Peña, *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural*, Temuco, UCT, 2015.
- RUMIAN, P., “Nuestra cultura mapuche wiyiche”, en P. Alvarez-Santullano y A. Forno, *Futawillimapu. Grandes Tierras del Sur*, Osorno, CONADI-ULAGOS, 2005, pp. 7-28.
- ZAVALA, J., *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*, Temuco, UCT, 2011.

COLOMBIA

Sentí que estaba en el lugar equivocado

Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria

Elizabeth Castillo Guzmán

En los últimos años 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 carreras de grado para abordar los temas de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa. Los universitarios indígenas y de comunidades negras, ahora reconocidos como “étnicos”, fueron recibidos en algunas instituciones de educación superior (IES) a finales del siglo XX y comienzos del XXI, bajo el enfoque multicultural, con un estatus *aparentemente* diferencial. En la actualidad, las políticas de educación superior en Colombia transitan una especie de “limbo” jurídico, pues las presiones neoliberales reducen las posibilidades de atender las demandas de los universitarios “étnicos”.

Las políticas de fomento a la educación superior y el aseguramiento de la calidad no otorgan ningún tipo de estímulo a las IES que se plantean en sus agendas programáticas los asuntos del acceso o las acciones afirmativas para jóvenes indígenas y/o afrodescendientes. Es decir, que el mensaje claramente ha sido que la pertinencia (interculturalidad) no es un asunto relevante a la calidad de la educación superior. Por el contrario, el tema de las y los estudiantes étnicos (indígenas y afrodescendientes) ha sido históricamente asignado a las oficinas de bienestar universitario, donde los escasos recursos disponibles y su nula ascendencia en el debate curricular de las universidades hacen de este proceso un asunto aún más marginal e invisible.

Este capítulo busca desarrollar una reflexión sobre el racismo y la discriminación en nuestras universidades como un asunto que compromete su función humanista de manera profunda.

La apertura multicultural y el embudo de la calidad

No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación (Quintín Lame, 2004, p. 144).

Colombia ocupa el segundo puesto continental en cuanto a presencia demográfica de afrodescendientes en América Latina, con una población que representa el 10,6%, es decir, 4.316.592 personas. A nivel indígena, se reconocen en cifras oficiales 1.905.617 personas pertenecientes a 87 grupos étnicos, que representan el 4,4% de la población nacional. Este dato sociodemográfico contiene también la historia política de las “luchas por otras educaciones” (Castillo, 2015). Se trata de un fenómeno de movilizaciones políticas de pueblos indígenas y comunidades negras en la reclamación de su reconocimiento jurídico, autonomía e igualdad en derechos. Particularmente resaltan, a lo largo del siglo XX, las batallas de líderes y organizaciones negras y/o afrocolombianas por el tema educativo y el racismo.

Como lo señalan Castillo y Caicedo (2010), la segregación y la discriminación racial son elementos constitutivos de las primeras intervenciones públicas de las poblaciones negras en nuestro país. En el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas (1977), Manuel Zapata Olivella planteó la necesidad de oficializar “la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria”. Luego estas ideas cobrarían materialidad con la promulgación de la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras) y del decreto 1122 de 1998, por medio del cual se promueve la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en todos los establecimientos educativos con la finalidad de erradicar el racismo en la escuela. Este importante trasegar, desafortunadamente, no logró impactar de modo significativo en el ámbito de la educación superior en Colombia, fundamentalmente por la fragmentación de las políticas públicas y la jerarquización de los enfoques sobre el currículo según el nivel de escolaridad, así que cerramos el siglo XX con la tarea de llevar a la escuela algunas propuestas como la CEA, formar a docentes para ello y presionar, desde las luchas sociales afro, acciones institucionales para encarar el racismo y la discriminación.

De otra parte, el movimiento indígena colombiano protagonizó durante el siglo XX una poderosa lucha épica en materia de derechos culturales, territoriales y políticos. Así que la reforma constitucional de 1991 tiene, en muchas de sus definiciones sobre los pueblos y comunidades indígenas, la cosecha de este pensamiento producido al calor de tres décadas de trasegar organizativo. Tenemos, entonces, un ámbito de normas y leyes que ha materializado el reconocimiento de derechos para el ejercicio “tutelado” de la autonomía, demanda histórica de los pueblos originarios. Este corpus lo conocemos hoy como el sistema de educación propia (SEIP), que permite gestionar en los territorios de las comunidades indígenas

proyectos educativos y pedagogías comunitarias bajo un ejercicio de gobierno comunitario. Este proceso tampoco ha logrado impactar, a pesar de su trascendencia, el sistema universitario, a no ser por su última batalla en la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la primera de esta naturaleza en Colombia.

La historia de la universidad en América Latina y en Colombia es también parte de la historia de la imposición del proyecto moderno encargado de llevar a cabo el progreso de la nación a través de la modernización. En este paradigma de la modernidad ha jugado un rol fundamental la noción de conocimiento, la cual ha privilegiado la herencia eurocéntrica amparada en la idea de la racionalidad occidental para el logro de sus objetivos de civilizar e ilustrar a sus ciudadanos. Así que podemos aceptar que el sistema de la educación superior (SES) no ha tenido la posibilidad de dialogar con este camino de las luchas por *otras educaciones* y, en tal sentido, nos hemos perdido de una maravillosa oportunidad para abrir el ámbito de las políticas del conocimiento (curriculares) a los debates sobre la interculturalidad, la diversidad lingüística, la pluriversidad y las prácticas políticas culturales provenientes de los territorios de pueblos indígenas y afrodescendientes.

La vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la Colonia no logra resolverse, ni siquiera contando con el reconocimiento constitucional que se les otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar sus procesos educativos. Al contrario, en la actualidad son cada vez más restringidas las posibilidades concretas de autonomía educativa para los pueblos y sus comunidades, pues son las políticas de mejoramiento de la calidad y la ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar y lo que se debe saber hacer para asumir la condición multicultural. Los principios rectores de las acciones institucionales en materia educativa, en muchos de los territorios de los grupos étnicos y en el sistema educativo que atiende a un número importante de esta población en ciudades y municipios, están supeditados a este marco de las políticas educativas nacionales, pues su carácter etnoeducativo aún está por reconocerse. Tal como lo sugiere Kymlicka, la etnoeducación se enfrenta al dilema de un reconocimiento discursivo hacia fuera y de su negación concreta en el ámbito de las políticas educativas de la nación multicultural (Castillo, 2008, p. 25).

La universidad como aprendiz de la interculturalidad orgánica¹

El camino recorrido durante casi tres décadas expresa una compleja realidad de avances y grandes retos en lo que a interculturalidad universitaria se refiere. En primer lugar, las voces de las y los estudiantes de comunidades indígenas y afrodescendientes cobran lugar en el mundo universitario para denunciar las prácticas de racismo y/o discriminación que suceden entre pares, con docentes y en los espacios de la vida cotidiana. Por esta razón, las exigencias de acceso a la educación superior enmarcadas en programas de *acciones afirmativas* (AF)² han logrado abrir las posibilidades para contar en algunas universidades colombianas con decisiones institucionales en materia de ampliar la confirmación de las comunidades estudiantiles. A esto deben sumarse los esfuerzos realizados por dos universidades para trasladar este enfoque de las AF al campo de los concursos docentes:³ la Universidad de Antioquia (2010) y la Universidad del Cauca (2015).

En segundo lugar, las políticas de conocimiento de las IES se encuentran cada vez más atrapadas en el modelo del capitalismo cognitivo que impone lo que se debe aprender para competir en los mercados laborales, al tiempo que desdeña ámbitos como las humanidades y los conocimientos no disciplinares o científicos. Esta situación, reconocida como injusticia curricular (Torres, 2014), es parte de uno de los grandes dramas de racismo epistémico de las IES.

En tercer lugar, tenemos algunos avances resultantes de procesos organizativos y de movilización política al interior de las IES que hoy constituyen espacios y programas de educación antirracista, organizaciones estudiantiles étnicas y proyectos de diálogos interculturales de saberes.

La relación entre interculturalidad y educación superior representa un complejo entramado de significados, apropiaciones y sentidos políticos. Como lo ha mostrado ampliamente Daniel Mato en sus trabajos

¹ Con esta noción provisional quiero nombrar las relaciones interculturales que se producen entre actores en tensión, relaciones que resultan de la convivencia diferenciada y muchas veces discriminada, de las personas racializadas, alterizadas y heterorepresentadas como portadoras de la diferencia cultural, en ámbitos multiculturales donde constituyen las denominadas minorías.

² El concepto de *affirmative action* está relacionado intrínsecamente con la lucha por los derechos civiles adelantada por la población negra en Estados Unidos en la década de 1960. Las restricciones y negativas para el ingreso a las universidades, la falta de oportunidades en el sistema laboral y político, y las formas de racismo en la vida cotidiana, entre muchas otras situaciones, se constituyeron en el detonante para la movilización e irrupción de grupos organizados contra la desigualdad histórica.

³ Se refiere a la apertura de plazas docentes para profesionales indígenas y afrocolombianos con el fin de vincularlos a pregrados en Educación y Etnoeducación.

sobre la experiencia latinoamericana en la materia,⁴ sus orígenes son diversos, así como las formas en que se configuran políticas, programas, proyectos y/o iniciativas institucionales en la tarea de tramitar en el ámbito de la educación superior los derechos de estas poblaciones al acceso, la pertinencia, permanencia e interculturalidad en las IES.

La inserción de la noción de interculturalidad en los debates sobre la educación superior en América Latina es relativamente joven y expresa un escenario complejo y diverso de usos políticos y académicos. Aunque la interculturalidad se presenta como una nueva forma de relacionamiento, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales, es importante mencionar que sus usos políticos o sociales no han sido homogéneos.

Hoy sabemos que esta noción de interculturalidad ha estado asociada en sus orígenes a un sentido contrahegemónico (Dietz, 2012), pero igualmente ha sido funcional a los discursos globales gubernamentales y de organismos internacionales. Por esta razón, su trámite como proyecto *emancipatorio* en las posturas de los movimientos sociales requiere de esta diferenciación en su análisis. Ahora bien, la interculturalidad, vista desde una concepción crítica de lo cultural, se plantea como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto.

Bajo la idea de “interculturalidad universitaria” (Castillo, 2016) queremos nombrar las experiencias que han surgido en las últimas décadas en universidades convencionales y no convencionales con una clara intención de incluir los conocimientos excluidos históricamente del currículo oficial de los programas universitarios. Nos interesa, en el contexto temporal que va para el siglo XXI, realizar un diálogo crítico y abierto que permita identificar el significado de lo intercultural en las prácticas y los saberes curriculares en uso, así como conocer en profundidad las elaboraciones propias e innovadoras que se vienen produciendo en las diferentes experiencias de educación superior.

Sabemos que en el campo de la educación y la pedagogía se concentran la mayoría de los pregrados y posgrados con enfoque intercultural, de interculturalidad y/o de estudios interculturales. Este primer paso es un intento por avanzar en una conceptualización que nos sirva para poner a dialogar nuestros procesos y contribuir, de modo serio y preciso,

⁴ Me refiero a sus trabajos producidos desde el año 2008 hasta la fecha. Para ampliar este punto revisar las publicaciones disponibles en el sitio en Internet de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>) y en el sitio de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (<http://unesco.untref.edu.ar/publicaciones-academicas>).

a demarcar el sentido político y curricular de lo que hacemos bajo estas denominaciones. Como lo 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.

Castillo (2015) ha señalado que, en el caso colombiano, podemos reconocer tres tendencias en el modo de comprender el sentido y horizonte de la interculturalidad en el campo de la educación. Por un lado, como política cultural de los movimientos indígena y afrocolombiano sobre su derecho a educarse para la pervivencia de sus culturas y la necesidad de enseñar en el sistema educativo nacional los aportes de estas poblaciones a la historia colombiana. Por otro, la interculturalidad también se ubica como reforma educativa multicultural que responde a la tendencia global de tramitar el reconocimiento de la alteridad y, en el caso colombiano, establecer la interculturalidad como rasgo constitutivo de la etnoeducación. En tercer lugar, como nuevo campo emergente en algunos programas y proyectos curriculares de las IES.

Los dos testimonios siguientes sirven para resaltar el sufrimiento que experimentan quienes son sujetos de racialización y tratamientos discriminatorios al interior de las universidades:

La gente no se imagina cómo es la universidad por dentro. Todo el mundo se puso contento en mi casa cuando me gané el cupo para estudiar enfermería, pero lo que nadie sabía era lo difícil que es estudiar esta carrera siendo indígena. Muchas veces sentí que estaba en el lugar equivocado. Es una facultad donde hay gente de mucha plata que estudia medicina y muchos somos pobres que estudiamos otras cosas como enfermería o fisioterapia. La cosa es que al principio sentí mucho miedo porque era un mundo que no comprendía. Los ritmos de estudio son duros y uno se da cuenta que no aprendió muchas cosas que son necesarias para este tipo de carreras. En el segundo semestre me acerqué al cabildo universitario y la vida mejoró para mí. Iba a las mingas y a las actividades que podía. Había otra compañera misak que iba más adelantada que yo y me daba consejos y me advertía de algunas profesoras que eran las que más discriminaban porque todo el tiempo se quejaban de que nosotros, los que veníamos del campo de comunidades indígenas, no estábamos bien preparados (Testimonio de un estudiante nasa del octavo semestre de Enfermería, Universidad del Cauca, abril de 2018).

Mi hermana estudia medicina. Ella vino primero que yo, hace ya tres años. Vivimos en una pieza y compartimos el baño y la

cocina con la dueña de la casa. Mi sobrina tiene catorce meses. Por eso es duro para nosotras estudiar, porque tenemos que turnarnos para cuidarla; cuando tenemos clase en la universidad, hay que dejarla al cuidado de una señora, luego coordinar para ver quién la recoge. Estoy en sexto semestre de ingeniería. Nunca he ido a una fiesta de mi curso, tampoco a paseos o esas cosas. No me invitan, pero tampoco tengo tiempo. Soy la única muchacha negra en un grupo de 27 hombres y 5 mujeres. La mayoría de mis compañeros viven en Popayán. Al resto, que son de otros lugares como Nariño y Valle, sus familias les mandan dinero para sostenerse y dedicarse a estudiar. Mi mamá es maestra y nos manda mensualmente ochocientos mil pesos para pagar arriendo y comer. Nosotras nos hacemos nuestra comida todos los días y así logramos que nos alcance la plata hasta fin de mes. El papá de mi sobrina también estudia medicina y nos ayuda con plata para pagar los gastos de la niña. Mi hermana ya va en séptimo semestre y el novio va en noveno, porque ella debió suspender dos semestres mientras criaba a la niña. Nosotras sabemos que en esta ciudad es difícil vivir siendo mujeres del Pacífico, pero nos toca aguantar hasta que tengamos el título y podamos irnos a trabajar a Cali (Testimonio de Marlín, estudiante afrocolombiana de la Universidad del Cauca, agosto de 2017).

De modo alterno, la presencia visible y reconocida de estudiantes indígenas y afrodescendientes al interior de las IES desde finales del siglo XX ha posibilitado importantes cambios a pequeña y mediana escala en materia de acceso y permanencia. Igualmente, la organización de ellas y ellos en cabildos universitarios y organizaciones afro-estudiantiles ha nutrido el debate de la vida universitaria respecto de las políticas de participación y representación en el gobierno de la IES. Finalmente, algunas reformas curriculares, así como la oferta de nuevos programas o cursos que asumen de modo comprometido la interculturalidad, representa otro de los asuntos que se han generado gracias al diálogo con comunidades y organizaciones étnicas que resulta por esta presencia de estudiantes étnicos en estas décadas. Por tal razón, le compete a las IES garantizar la permanencia de las y los estudiantes en condiciones de respeto y dignidad, entendiendo que el racismo y la discriminación son parte de los problemas que estructuralmente deben ser abordados. Esta tarea tiene implicaciones a todos los niveles y compromete a diversos actores de las IES en lo que sería un compromiso con la interculturalización de las universidades, sus prácticas y sus políticas de conocimiento.

Referencias

- CASTILLO, Elizabeth, “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, en *Revista Educación y Pedagogía* (52), 2008, pp. 15-26.
- ..., “20 años de etnoeducación universitaria en Colombia”, en *Revista Javeriana*, 2015, pp. 21-25.
- CASTILLO, Elizabeth y José Antonio Caicedo, “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana”, en *Revista Nómadas* (44), 2016, pp. 147-165.
- DIETZ, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- TORRES, Jurgo, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.

Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia

Henry Steven Rebolledo Cortes

El análisis y las reflexiones aquí expuestas parten de algunos resultados de la investigación realizada con jóvenes originarios de resguardos indígenas y que, una vez en la ciudad y en la universidad, forman parte de cabildos indígenas o de colectivos afrocolombianos universitarios, particularmente con jóvenes de la Universidad Surcolombiana de Neiva. También se realizaron encuentros y entrevistas con estudiantes de otras universidades, como la del Quindío, la Nacional Abierta y a Distancia UNAD y la del Cauca, que han desarrollado procesos de organización política juvenil para el reconocimiento étnico cultural.

Merece reconocerse que el estudio se constituyó como un proyecto de investigación para optar por el título de maestría en educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales convenio CINDE, tomando como base la experiencia previa de acompañamiento del investigador en el Cabildo Indígena Universitario de la Universidad Surcolombiana (CIUSCO), en las acciones de resistencia cultural y política universitaria.

Parte del interés en este estudio fue comprender las dinámicas de imposición y de resistencia de los mundos precarizados y los modos de resistencia colectiva étnica juvenil. Este análisis se enfoca en los hallazgos relacionados con las discriminaciones basadas en la idea de raza, las exclusiones, las formas de violencias, las muertes culturales y simbólicas de las comunidades y los pueblos originarios y afrodescendientes dentro del contexto universitario. También se analizan los retos de una educación para y desde la interculturalidad, o una educación como bien público social, humano, universal, un deber estatal, de acuerdo con lo planteado en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018).

Metodológicamente se propuso un plan de trabajo etnográfico y reflexivo, de interaprendizajes, de análisis, de construcción de sentidos y de propuestas para desarrollar acciones. Este tipo de investigación es promovida como una estrategia etnográfica dialéctico-reflexiva sobre la realidad social, que además de ser crítica resulta una praxis política. La investigación etnográfica situada como una etnografía que se centra en el estudio de las comunidades locales, sus prácticas de resistencia o

“adaptación” al capitalismo global (Marcus, 2001) en tanto que considera, entre otras, la identidad y el cambio de esta en los jóvenes indígenas y que se configura de manera contextual y en permanente cambio.

Desde foros, congresos, rituales espirituales y políticos ancestrales, considerados “diálogos culturales” (Cendales y Mariño, 2004) así como espacios de ocio y recreación, el trabajo de más de año y medio desarrolló un análisis en confianza que mostró las barreras estructurales, simbólicas y culturales a las que se enfrentan los jóvenes de los pueblos.

Se evidenció cómo los jóvenes indígenas y afro, por un lado, se enfrentan a un mundo anclado en la cultura patriarcal, racializada con la idea de la raza superior occidentalizada que funda su dominación desde las relaciones de poder sobre los cuerpos, el saber y el ser (Quijano, 2015). Se encuentra que las experiencias de los jóvenes indígenas del Cabildo en la universidad están marcadas por prácticas y discursos de discriminación y racialización desde estudiantes compañeros, docentes, administrativos, de manera directa y simbólica, sobre sus formas de vestir, actuar, hablar, así como de pensar, reflexionar y colectivizarse. Estas formas van precarizando la vida social, cultural, espiritual de las comunidades originarias dentro de la universidad, que como resultado aniquilan la cultura ancestral.

De otro lado, estos jóvenes están colectivizados, se politizan desde el Cabildo hasta las instancias decisoras y la comunidad universitaria por el reconocimiento de su cultura, la perpetuación de sus tradiciones, el reconocimiento de derechos e identidades culturales y la proyección de una educación intercultural desde las comunidades con la vinculación de toda la comunidad educativa.

La relación pueblos y educación en Colombia

Primero, es importante reconocer el panorama sociodemográfico, cultural y educativo en el que las comunidades y los pueblos se vinculan dentro de las instituciones de educación superior en Colombia, desde sus características sociodemográficas o culturales propias.

En Colombia, la región sur tiene una gran pluralidad étnica, con diferentes pueblos y comunidades establecidas desde hace milenios en sus territorios. Se la denomina también sur macizo colombiano, ya que como característica geográfica se localiza en el nudo cordillerano conocido como el macizo colombiano, que constituye una de las ecorregiones estratégicas más importantes del país, conformada por la confluencia de los ecosistemas Andino, Amazónico y Pacífico. El macizo ha sido denominado “Estrella Fluvial del Pacífico” porque allí nacen los principales ríos de Colombia: Magdalena, Cauca, Putumayo, Patía,

Caquetá y Saldaña. Por su gran biodiversidad, cultura y riqueza hídrica, la Unesco, en 1986, declaró al macizo colombiano como Reserva de la Biosfera. La región se constituye por los departamentos del Cauca, Caquetá, Huila, Nariño, Putumayo y Tolima, y se ubica al sur y occidente de la República de Colombia; comprende una extensión de 219.978 kilómetros cuadrados, equivalente al 19,26% del territorio nacional, con una población de 5.947.869 habitantes que equivalen al 14% del total del país.

Según la bibliografía, en esta región hay gran diversidad cultural por la presencia de diferentes etnias, como guambiano, paez, yanacóna, emberá, ingá, coconuco, pijao, orocapo, yanabicos, entre otras muchas. Además hay una importante población afrocolombiana y mestiza. Los datos de Departamento Administrativo Nacional de Estadística muestran que solo en esta zona hay más de 230 resguardos indígenas, mientras que de la población negra o afrocolombiana se pueden diferenciar cuatro grupos importantes que se ubican en el corredor del Pacífico colombiano, con un proceso de migración hacia centros urbanos a raíz del desplazamiento forzado debido al conflicto sociopolítico. En la región suroccidental hay más de 560 comunidades (DANE, 2005).

Particularmente en el departamento del Huila, donde se realiza la investigación, el Sistema Nacional de Información Cultural establece que el Huila tiene algunos resguardos indígenas: Paniquita, en Rivera; La Gabriela, en el Municipio de Neiva; La Tatacoa, en Municipio de Villavieja; Bache, en Municipio de Palermo; La Gaitana, en Municipio de San Mateo; además de El Líbano, El Rosal y Bajo Rosal, en La Plata; Guambra, en el Congreso y Campoalegre en el Municipio la Argentina.¹ Sin embargo, según las necesidades y las problemáticas sociales y políticas, los resguardos se han ido moviendo de territorios. Vale la pena aclarar, además, que el resguardo es un territorio, una unidad política, administrativa, de pueblos y comunidad indígena en una zona, reconocida como tal en la Ley 89 de 1890 en Colombia.

Existe el Consejo Regional Indígena del Huila (1999), que surge de los pueblos organizados nasa, misak, yanakuna, pijaos, andaquies, tamaz, como máximas autoridades tradicionales con representación de cada resguardo indígena de los territorios de San Antonio de Fortalecillas, el Caguán, los Dujos, Iquiras, Otasteos, Naranjal, la Jagua.² De este modo, el pueblo misak está ubicado en los resguardos indígenas La Gaitana y la Reforma. El pueblo nasa está en Juan Tama, la

¹ Disponible en <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=41&COLTEM=216>

² Disponible en <https://www.crihu.org/>

Estación Talaga, Potrerito, Los Ángeles, San Miguel, Nueva Esperanza, Río Negro, Llano Buco y Lame Órganos del Palmar. El pueblo yanakona está ubicado en El Rosal, Rumiyako, Intillagta, Yacuas, San Agustín y San José de Isnos.

Desde estos pueblos, resguardos y territorios ubicados en zonas rurales del Huila, llegan a la ciudad de Neiva, capital del Huila, a las instituciones de Educación Superior, estudiantes de las comunidades indígenas. La Universidad Surcolombiana es la universidad pública del departamento; fue fundada en el año 1968 y en 2002, con el Acuerdo 018, adoptó medidas de admisión por “régimen especial” de un cupo a los aspirantes de comunidades indígenas, afrodescendientes, desplazados por la violencia y reinsertados de procesos de paz. A esta universidad llegan estudiantes por régimen especial, pero muchos más como estudiantes regulares, dado que el acuerdo no cumple la expectativa ni las necesidades de las comunidades, donde la universidad no conoce ni tiene registro sistemático ni organizado de las poblaciones que admiten con el acuerdo, ni como estudiante regular, de acuerdo con los resultados de la investigación.

En este contexto pluricultural, las necesidades propias de las comunidades se han mostrado como fenómenos de luchas y reclamos políticos desde el siglo XX por obtener otros tipos de reconocimiento a sus territorios y a la educación. Con la carta política de 1991, que en su artículo 7° reconoce a las poblaciones diversamente culturales como sujetos de derecho, empiezan dos décadas de cambios políticos, normativos y sociales. Entre estas normativas, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, elabora la política etnoeducativa dirigida a los grupos indígenas, a los pueblos afrocolombianos y a las comunidades room o gitanos entre 2001 y 2003, con el objetivo de posicionar la educación intercultural en el país.

Desde una perspectiva sociocultural e histórica, las investigaciones y los trabajos de Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005), investigadores de la Universidad del Cauca, han analizado y encontrado que lo que hoy se denomina “grupos étnicos” ha sido una población presente desde siempre en la región, pero no en las formas de representación social, sino contemporáneas y gracias a la modificación de discursos y prácticas entre el Estado y las poblaciones culturales, así como de sus nuevas formas de representación y demandas sociales.

Aunque hay un conjunto de derechos con los que a algunos grupos étnicos se les reconoce, se discute el hecho de que otras muchas comunidades no se sienten reconocidas dentro de las categorías definidas en los discursos y prácticas académicas e institucionales, incurriendo así en un tratamiento desigual y excluyente.

De esta manera, en Colombia, los asuntos educativos han sufrido tensiones entre el reconocimiento y el trato desigual del sistema estatal, clasista, con base racista. Se ha llamado etnoeducación a una noción conceptual con un proyecto étnico político producto del desplazamiento y la apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo (Bonfil Batalla, 1982, citado por Castillo, 2009).

Con la constitución política se reconoce a Colombia como un Estado multiétnico y pluricultural, emergiendo la noción de etnoeducación, pero con la continuidad de ser un espacio sin apertura a las realidades y saberes desde la diversidad cultural de los pueblos. La universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad; sus bases epistémicas, pedagógicas y culturales están fundamentadas en la socialización de unos valores monoculturales del eurocentrismo occidental muy vigentes (Caicedo, 2008). Se considera que la universidad en Colombia es parte del proyecto de modernidad que incide en la noción del conocimiento, con una idea de racionalidad occidental e ilustración de ciudadanos, una colonialidad de saber como modelo de conocimiento.

A partir de ello se logra hacer una mirada de la educación en contexto. Sin embargo, en la investigación no se indagó por la educación propia, aunque aparece con fuertes elementos fundamentales en el estudio. Se interesó más por conocer las características de las comunidades en el sistema de la educación convencional.

La experiencia y la condición “étnica” universitaria

Los estudios de la región han analizado y establecido que en América Latina las dinámicas de la Educación Superior para, con y desde los pueblos indígenas y afrodescendientes son variadas y dependen de las ideas concebidas de la diversidad cultural e interculturalidad (Mato, 2018). Por ello, en cada lugar existen más o menos desarrollos desde el reconocimiento de las culturas de los pueblos, potencias en la calidad y pertinencia de la educación para estos.

En otras obras, los investigadores que han trabajado con las comunidades y la etnoeducación describieron cómo históricamente, en Colombia, la educación para los pueblos étnicos fue impulsada por los movimientos sociales, la movilización social, las luchas y resistencias a lo largo del siglo XX (Pedraza Goyeneche y Téllez Bernal, 2019). Ya se ha asentado una idea o panorama sobre las realidades múltiples de las comunidades en el país y, un poco menos, en las universidades, aun cuando los estudios actuales muestran las condiciones que tienen los indígenas y afro en ellas.

Asimismo, se considera, por un lado, que la universidad representa un espacio de vida que lleva a la conversión étnica de las comunidades. Es decir, la experiencia indígena en las urbes, en la universidad, ha mostrado la transformación de la identidad, las prácticas y costumbres ancestrales que el “indígena urbano” (Camus, 2002) asume una vez en la urbe. Gracias a los procesos de globalización tan cambiantes, las tecnologías, los medios, la multiplicidad de realidades socioculturales van haciendo de las comunidades étnicas sujetos de culturas híbridas.

Pero es en los contextos educativos universitarios donde las personas indígenas o afro viven experiencias de confrontación entre culturas. La universidad incide en la noción del conocimiento con una idea de racionalidad occidental e ilustración de ciudadanos. Es en los espacios del aula, la clase, los esquemas académicos, donde se ve superpuesto el saber científico formal sobre el saber ancestral y popular.

A continuación, se describe como se desarrolló la investigación, y los hallazgos y análisis que permite plantear.

Etnografía del Cabildo Indígena Universitario de Neiva, su experiencia en la universidad

La investigación se convirtió en un ejercicio etnográfico que encontró en la etnografía reflexiva de Dietz y Mateos (2010) una estrategia no rigurosa de acercarse al fenómeno social que reconociera la pluralidad, el diálogo y la reflexión entre saberes, poderes y haceres. El trabajo consistió en diálogos culturales con el Cabildo Indígena Universitario (CIUSCO), así como con otros colectivos de otras universidades del país con experiencias de resistencia y transformación de sus prácticas políticas dentro de las universidades o territorios urbanos, el barrio, la comuna, los lugares de encuentro común. En estos encuentros y diálogos con estudiantes del Cabildo Indígena describen:

El cabildo universitario sí está en resistencia, por el sistema educativo, que de alguna forma ha tratado de ocultar o no reconocer a los pueblos indígenas, en su totalidad [...] es como dar el sentido de que estos pueblos sean pronunciados en la universidad [...] Pude entender que esa resistencia no se da como en un sentido obligatorio, sino de pertenencia [...] siempre se trataba de reconocer la naturaleza, nuestra visión del mundo, nuestra identidad, entonces de alguna manera se habla de resistir, se habla de conservar y fortalecer lo que es nuestro; obviamente se habla del conocimiento occidental, oriental, pero para conocer nuestras debilidades y fortalecerlas, esa es nuestra forma de resistencia (Merleyder, miembro CIUSCO, comunicación personal, marzo 2017).

El CIUSCO se reconoce como una fuerza de lucha y resistencia política y cultural, se identifica como un colectivo de jóvenes provenientes de diferentes resguardos de pueblos indígenas de municipios y departamentos, sobre todo del sur del Huila. Principalmente, los jóvenes que llegan provienen de pueblos nasa, yanakuna, misak, pero también pijaos del departamento de Tolima y otros departamentos como Putumayo y Nariño.

Históricamente, surgió como iniciativa dentro de la universidad en el año 2013, a partir de la congregación de cinco estudiantes indígenas de distintos programas que estaban inquietos e interesados en cambiar las formas en que la universidad los trataba; luego decidieron proponerse el reconocimiento de su cultura, la sostenibilidad de su identidad y la incorporación de cada vez más adherentes al colectivo.

El CIUSCO actualmente está constituido por más de 40 estudiantes indígenas de distintas carreras y distintos pueblos. La directiva está conformada por 6 estudiantes; gobernador, secretario, fiscal, gobernador suplente y vocal.

Parte del trabajo permitió conocer formas de violencia presentes en la vida universitaria. Vivencias que se imponen sobre los saberes, la cultura, las estéticas, los vínculos que existen con el territorio y con la comunidad. Del mismo modo, permite acercarse a la experiencia política del colectivo, a la manera en que se resisten y confrontan las estructuras del necropoder y la necropolítica, que se reflejan en las formas de precarización y racialización sobre su condición étnica y juvenil dentro de las relaciones sociales, las normativas institucionales y las fundamentaciones pedagógicas de la universidad. Por ello, en este documento se hace una reflexión en torno a las formas de racismo a la luz de las categorías de juvenicidio moral y simbólico-cultural de las que se valen para explicar cómo se anclan estas violencias.

Sobre la exclusión y discriminación étnica en el contexto universitario: *juvenicidio étnico*

¿Cómo se inscribe la condición juvenil de la comunidad originaria en el orden del necropoder universitario?

Realmente los procesos de culturalización, la colonia, y todas las políticas de globalización han hecho que nuestros pueblos indígenas se encuentren en una emergencia cultural (Reinel, líder del Consejo indígena regional del Huila, entrevista, 2017).

Se ha analizado y establecido que hay varias formas de violencia en las relaciones sociales humanas: las violencias del orden estructural,

simbólico y cultural (Galtung, 2016), más allá de la directa. La violencia simbólica en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa, pero legitima las demás; desde un concepto de raza superior (p. 147), la violencia cultural permite que las demás se hagan visibles.

En la búsqueda por comprender las tramas y estructuras de violencia se encuentra que la “necropolítica”, en la forma de mecanismos que constituyen múltiples dispositivos de poder sobre la vida social humana, mantiene el control de las vidas precarizadas. De allí que se decida quiénes son prescindibles o no para la sociedad, resolviendo la vida y la muerte de las personas, quiénes merecen vivir o morir (Mbembe, 2011).

En este sentido, la condición juvenil de las vidas precarizadas por estas políticas en América Latina se ha definido como *juenicidio* (Valenzuela et al., 2015), relacionado con las prácticas y los discursos —micropolíticas— que operan y sostienen una estructura sistemática de condiciones de empobrecimiento, exclusión, inequidad que acude a exterminar lo diferente, lo innecesario para la función social, escindiendo o acabando prácticas, cosmovisiones culturales, simbólicas, políticas y morales, de determinadas poblaciones de jóvenes, en este caso, de comunidades étnicas. El *juenicidio* permite analizar las necropolíticas y sus dinámicas de poder de muerte en la vida de los actores sociales jóvenes, quienes son puestos en las fronteras geográficas o simbólicas.

Esta categoría permite entender y explicar unas formas de violencia estructural, simbólica, cultural, que se dan en las relaciones entre Estado, sociedad y las comunidades étnicas, que de manera sistemática son sometidas a la homogenización y precarización de sus oportunidades en todas sus dimensiones, además del aniquilamiento de sus tradiciones, valores, identidad, prácticas y planes de vida propios. El *juenicidio* se inscribe también en políticas y lógicas de violencia utilizadas contra los jóvenes pobres, indígenas, afrodescendientes, que incluyen posiciones racistas, excluyentes y autoritarias (Valenzuela, 2019).

Se tiene presente que la categoría *juventud* no es solo una noción etaria sino una construcción histórico-cultural de un sujeto desde la diversidad, desde la periferia social (Feixa, 2006) y que las “identidades juveniles transculturales” se establecen como sujetos étnicos enfrentados a contextos globalizados (Zebadúa Carbonell, 2011). Se encuentra que en las relaciones entre el sistema educativo universitario y los jóvenes originarios hay un enfrentamiento o confrontación violenta que causa la muerte de su cultura, saberes, prácticas, estéticas, y de su ser. Constituyen condiciones que convierten a las comunidades en interfectos, jóvenes de existencia muda, vacía, homogénea, sujetos

universalizados con un saber occidental, de relaciones egoístas e individualizadas, rotas en su vínculo natural, de estéticas y prácticas globalizadas. Hay una base de diferenciación social y clasismo que permite que las violencias estructurales y simbólico-culturales afloren al no haber violencia manifiesta directa y pública.

Formas de violencia del saber: epistemicidio

Las violencias se presentan como prácticas de exclusión del saber. Muerte epistémica o muerte del saber ancestral, desde la colonización por parte de otro saber dominante. Es en la universidad como espacio, territorio, dispositivo de poder el Estado, donde se fundamenta el poder sobre el saber y la dominación o universalización del mono-conocimiento formal (científico).

En la universidad ya es muy difícil reconocerse. Lo otro es que, ya en lo académico, no me reconozco como indígena porque me siento discriminada por los docentes, los compañeros, los administrativos y celadores, porque si yo digo que soy indígena, entonces uno es atrasado, no aprende rápido, no se hace entender cuando está exponiendo, entonces uno se queda callado para que no lo discriminen por como uno habla, se viste (Luz, líder indígena nasa, entrevista, 2017).

Si bien la universidad representa un territorio de formación, como institución de educación universal pone al margen a las “minorías étnicas”, colocando y creando perfiles subjetivos de unos sujetos representados por otro grupo de personas desde unos dispositivos de saber y de poder (Castro-Gómez, 2000). Se crea así un “racismo epistemológico” que está contenido desde la razón imperial moderna, que subvaloriza, niega, desecha, a los sujetos, saberes y sentires no occidentales (Mignolo, 2010).

Es un proceso de construcción material y simbólica que lleva a la “invención del otro”, ya sea desde un saber académico o currículos, unas estéticas, una lengua, entre otras formas de disciplina que apuntan, como en otras instituciones del Estado, a un proyecto de construcción, o bien de ciudadanos, nación, universidad pública, “el proyecto de la modernidad como el ejercicio de una “violencia epistémica” (p. 91).

No hay opción ni posibilidad de elección de más de un lenguaje o saber cultural. Por tanto, hay adoctrinamiento e imposición. La una, saber formal, fuerza a la otra forma de saber, saber no formal; es un tipo de alienación como una violencia a la necesidad de libertad (Galtung, 2016).

Formas de violencia a la cultura: *juvenicidio simbólico cultural*

Nos referimos aquí a un rostro de juvenicidio que aniquila la identidad, los vínculos, los significados, la representación, el tejido social, la fraternidad con el otro, en donde hay elementos simbólicos que adscriben a ciertos individuos o grupos, acabando además con las prácticas culturales, estéticas.

Las violencias que se viven dentro de la universidad [...] la discriminación, porque no solo es discriminar por ser indígena [...] también cuando se quiere exterminar la cultura (Lorena, líder indígena, entrevista, 2017).

El poder depende del estrecho control sobre los cuerpos y las formas contemporáneas de control se inscriben en aparatos disciplinarios, convirtiendo corporalidades vacías desprovistas de sentido en formas extrañas sumergidas en estupor (Mbembe, 2011). En los relatos y las experiencias nos encontramos continuamente con que la burla frente al vestido, al uso de la lengua, a la forma de expresarse, la mofa por las creencias, por los rasgos físicos, el irrespeto hacia el otro por su color, son acciones de los estudiantes y de todo el personal de la comunidad universitaria:

Han sido víctimas, los han ridiculizado, algunos acosados sexualmente en el programa; sin embargo, no son cosas que se presenten a diario, pero es algo que hay que mencionar, y pues eso para mí es una limitante (Duván, gobernador del CIUSCO, entrevista, 2017).

Formas de violencia política: *juvenicidio moral*

Entendiendo la banalización de los modos de representación simbólica del joven de la comunidad étnica,

La política de estigmatización, de ataque, ha sido sistemática y se ha dado de varias maneras [...] la situación es que los indígenas obedecen a un proceso de lucha que han estado enmarcados por muchos muertos, heridos, desaparecidos (Reinel, líder CRIHU, 2017).

La falta de reconocimiento de la institucionalidad educativa y social para las comunidades étnicas dentro de su sistema desmotiva, limita y condiciona sus posibilidades de habitar el contexto educativo, su cohesión sociocultural y colectivización —politización— con los grupos y su comunidad de origen, como resultado de la desintegración social, que evita la movilización individual y adherencia social.

Implica la aniquilación del individuo como actor y protagonista social, político; atenta y fractura las subjetividades para debilitarlas en su accionar y movilidad colectiva. Este juvenicidio es parte de la violencia estructural, la cual, al impedir la formación de la conciencia y la movilización, deja como resultado la dominación y explotación, “adormeciendo el sentimiento del reconocimiento personal y el sentido de la dignidad personal y social, evitando la formación de conciencia de clase” (Galtung, 2016, p. 153).

En sí, las barreras que imponen las políticas del Estado, la prácticas, los discursos de la sociedad y las normativas institucionales educativas son mecanismos, estrategias que producen la invisibilización, la estigmatización y las expresiones basadas en el racismo que, de manera sutil, excluyen al sujeto indígena por su “manera de ser”, comportarse, sus costumbres y tradiciones, su cultura.

Los territorios y estéticas en espacios sociales de disputa y resistencia cultural

La disputa por los espacios públicos, sociales, subjetivos, físicos y simbólicos ha sido una estrategia de las culturas dominantes para colonizar la subjetividad a través del poder de la representación y la dominación epistémica. Se ha analizado cómo la universidad es un nuevo territorio cultural para las comunidades.

Las formas contemporáneas de sumisión de la vida de los jóvenes al poder de la muerte cultural reconfiguran las relaciones entre sus territorios y los sentidos que a estos dan. La “desterritorialización” es parte de los procesos de cambio (Zebadúa Carbonell, 2011). Llegar a espacios como los universitarios es afrontar disputas territoriales, ya no solo por el poder de la tierra, sino por un territorio simbólico o un espacio social y subjetivo que afecta no solo las expresiones y vivencias culturales sino el sentir y las relaciones fraternas.

Pero las formas de resistencia, colectivizarse y movilizarse, se hacen desde la política, la cultura, la estética, el arte propio. Se van rescatando las culturas oprimidas desde las prácticas tradicionales como la escritura, el lenguaje, el tejido, formas de expresiones estéticas que reconstruyen mundo. El rescate de sus culturas autóctonas permite a los colectivos indígenas y afro formar sujetos políticos herederos de los principios ancestrales de nuestros pueblos con un nuevo presente y futuro de lucha, formas de reexistir el presente desde el reconocimiento, las autoafirmaciones étnicas e identitarias y las apuestas políticas de la actual sociedad (Achinte, 2013). Estas prácticas se resisten a las formas institucionales de colonización del poder desde el disciplinamiento de las estéticas, de los cuerpos.

Los logros de las experiencias colectivas de resistencia

De este modo, encontramos en medio de este campo de poder procesos y acciones afirmativas de los grupos juveniles indígenas y afro que promueven la participación política, la visibilización de la identidad cultural, la legitimación de sus demandas, a través de colectivos y cabildos indígenas universitarios.

La manera en que estos jóvenes se articulan y generan la vinculación política de otros jóvenes, el sentido que tiene la acción colectiva juvenil, el reconocimiento de su participación y acción instituyente en la construcción de otras lógicas de poder ha permitido entender que estos colectivos actúan en la creación de disidencias y resistencias para recuperar las historias de sus comunidades, la diversidad, y para desinstitucionalizar patrones de valor cultural que les ponen en inequidad.

Estos movimientos y grupos políticos disidentes son apáticos a las formas de organización política tradicional: tienen un distanciamiento de posturas radicales y de partidos políticos tradicionales, de modo que pretenden ampliar sus horizontes y oportunidades de acción. Desde sus colectivos se proponen democratizar la construcción del conocimiento, empoderarse y resistir desde sus contextos familiares, escolares, comunitarios.

Construyen identidades y liderazgos; para ellos se trata de la representación de todos los pueblos en la universidad, buscan defender su identidad y fortalecerla. La construcción histórica de su cultura, la memoria ancestral, la cosmovisión heredada aparecen como elementos fundamentales en la constitución subjetiva de los jóvenes que llegan a colectivizarse; son parte de lo que denominan unidad para la resistencia, que permite también sostener el vínculo, por un lado, con los principios adquiridos en las comunidades de origen, puestos ahora al servicio de las comunidades académicas interculturales y, por otro, fortalecer tanto el vínculo con los suyos, con sus hermanos, como reconocerse a partir de los otros, los hermanos de la ciudad.

Esta experiencia permitió reconocer cómo los colectivos juveniles, desde el CIUSCO en la universidad, no impugnan el poder para tomárselo y accionar, sino que lo hacen desde el territorio, la unidad, la afirmación cultural, para transformarlo y posicionarse a un futuro diversamente posible.

Referencias

- ACHINTE, A., *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Ediciones Abya Yala, 2013.
- CAMUS, M., *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*, Guatemala, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2002.
- CASTILLO, E., “La Etnoeducación universitaria en Colombia”, en *Revista Decisio*, 24, Septiembre-Diciembre, 2009, disponible en http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber6.pdf
- CASTILLO, E. y J. Caicedo, “Etnoeducación e interculturalidad en la educación superior colombiana”, en E. Castillo y J. Caicedo, *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008, pp. 61-67.
- CENDALES, L. y G. Mariño, *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*, Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2004.
- GALTUNG, J., “La violencia: cultural, estructural y directa”, en *Cuadernos de estrategia* (183), 2016, pp. 147-168.
- LANDER, E., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- MARCUS, G. E., “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”, en *Alteridades* (22), 2001, pp. 111-127.
- MATO, D., *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas, Unesco-IESALC y Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
- MBEMBE, A., *Necropolítica*, Madrid, Melusina, 2011.
- MIGNOLO, W., *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.
- PEDRAZA GOYENECHÉ, C. y D. Téllez Bernal, “Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en el departamento de Nariño, Colombia”, en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, Buenos Aires, Edutref, 2019, pp. 323-373.
- QUIJANO, A., “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Contextualizaciones Latinoamericanas* (5), 2015.
- ROJAS, A. y E. Castillo, *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca, 2005.
- VALENZUELA, J. M., *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*, Barcelona, NED Ediciones, 2015.
- ..., *Trazos de sangre y fuego: Bio-Necropolítica y juvenicidio en América Latina*, Colección CALAS, 1, Bielefeld, Alemania, Bielefeld University Press, 2019.
- ZEBADÚA CARBONELL, J. P., “Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas”, en *LiminaR*, 9 (1), 2011, pp. 36-47.

La resistencia misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la educación superior en Colombia

María Antonia Calambás Pillimué y Julio César Tunubalá Yalanda

El pueblo Misak ha realizado procesos de resistencia y re-existencia en un mundo diverso, guiados por Pishimisak y Kallim (Dios milenario de los Misak) que es la primera autoridad espiritual que orienta y comparte la diversidad de conocimientos ancestrales para vivir en equilibrio, armonía y fortaleza en los tres espacios sagrados, espacio de arriba, espacio del medio y espacio de abajo. Las Shuras (abuelas) y Shures (abuelos) han resistido los atropellos y masacres más crueles de la historia de la humanidad. Defendieron y dieron sus vidas en defensa de la esencia Misak. La discriminación racial para el pueblo Misak no es de ahora, comenzó cuando hombres extraños llegaron con una cruz en la mano y en la otra una espada. 528 años y seguimos resistiendo desde los espacios dimensionales (Mama Agustina Yalanda, 2020).

En el presente texto, se muestra la experiencia de estudiantes originarios del pueblo misak que se ausentan del territorio para ingresar a las distintas universidades públicas y privadas del país. En nombre de los grandes espíritus que cuidan y guían al pueblo misak: Shur Payan, Calambás, Yasguen, Mama Manela Caramaya, Teresita de la Estrella y Mama Pisita y de las autoridades tradicionales, esbozaré desde sus voces la experiencia sobre el racismo y las diversas formas de discriminación racial que se presentan en los claustros universitarios, concretamente en las Universidades del Valle, del Tolima, del Cauca y la Universidad Externado, instituciones de Educación Superior de Colombia.

En los últimos años, los jóvenes misak han accedido a las diferentes instituciones de Educación Superior, con el anhelo de adquirir conocimientos alternativos o complementarios que la academia denomina carreras profesionales.

En ese sentido, hablaré del caso específico de la Universidad del Valle, de carácter público, en la que realizo mis estudios profesionales en el programa de Geografía. Esta universidad, con su autonomía, ha creado políticas internas que benefician a estudiantes de poblaciones vulnerables. Es por eso que ofrece semestralmente dos

cupos especiales por carrera. Estos cupos son otorgados exclusivamente a jóvenes provenientes de poblaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas y población desplazada por el conflicto armado, con el propósito de atender las necesidades y garantizar la igualdad en lo referente al acceso a la educación superior de las poblaciones vulnerables. Se estima que la Universidad del Valle aglomera un alto porcentaje de estudiantes de los pueblos indígenas, en su gran mayoría provenientes de los departamentos de Nariño y Cauca. Por eso, crea espacios de diálogo y concertación con los distintos grupos étnicos, buscando mecanismos que permitan, en primera instancia, la permanencia y el retorno a los territorios de origen. Por lo anterior, en los últimos años se creó la Oficina de Asuntos Étnicos. A pesar de contar con programas de carácter inclusivo para la población vulnerable, en su interior aún se siguen presentando discrepancias por parte de los docentes, estudiantes y administrativos. La discriminación racial es un flagelo enraizado muy fuerte a combatir.

Los misak descendientes de los pubenenses habitaron en el territorio del gran Kauka. Los misak (guambianos) poseían una diversidad de conocimientos ancestrales, terapéuticos, lingüísticos, sociopolíticos, económicos y organizativos siguiendo las pautas y los códigos de las normas naturales del entramado cultural. La comunidad misak siempre ha estado en busca de la unidad, la armonía, el equilibrio y la fortaleza mediante la cohesión con los espacios dimensionales o de poder. Debido a eso se han ganado el reconocimiento a nivel nacional e internacional por el valor cultural de las tradiciones y prácticas ancestrales, convirtiéndose en uno de los pueblos pacíficos que armonizan y equilibran el territorio. Son catalogados como los gestores de las justas luchas; esos procesos se tejen a través del diálogo de autoridad a autoridad.

Cosmogonía, cosmovisión del pueblo misak

Según la cosmogonía y cosmovisión, los misak surgieron del parto del territorio. De acuerdo con la tradición oral, dos lagunas incidieron y condicionaron en el origen de los misak. Según Mama Agustina Yalanda, en el gran territorio reinaba la armonía y un equilibrio constante; habitaba en los páramos *Pishimisak*.¹ Es Mama *Chuminka*² espíritu femenino, y se relaciona con la planta sagrada de la orejuela, que armoniza y equilibra los espacios sociales y dimensionales del territorio, y

¹ Es el dios milenario del pueblo misak que representa al gran espíritu del páramo: ser de equilibrio constante y armonía.

² Es el nombre originario dentro del pueblo misak, que representa al gran espíritu del páramo.

en la parte de clima cálido estaba el *Kallim*, *Tata Ciru*,³ que representa el espíritu masculino y se relaciona con la planta sagrada de la alegría. *Kallim* es un ser espiritual de alegría, pero es agresivo si no cumple los códigos sociales y las normas naturales:

Nuestra cosmogonía radica en un sistema dual o paridad, lo masculino y lo femenino, lo caliente y lo frío, plantas frías y plantas calientes, el sol y la luna. En el mundo Misak hay diferentes espíritus benéficos y maléficos, los cuales habitan en su mayoría en los páramos y algunos en los accidentes geográficos, donde la dualidad persiste como un valor cosmogónico que condiciona el equilibrio y la armonía con los espíritus mayores, él y ella noñi (Tunubalá Yalanda, 2017).

Los dos grandes seres espirituales dialogaron para sembrar en el gran territorio a los “*pishaupi urek pupeneces*”,⁴ hoy llamados misak, que estructuraron el sistema sociopolítico, cultural y económico de la gran confederación pupen. En la actualidad, el pueblo misak ha sufrido la profanación del territorio por parte de personas y organizaciones foráneas que han desarmonizado el territorio. Ante esta situación, las autoridades del resguardo de Guambra, bajo el liderazgo de taitas, mamas, mayores y mayoras se agrupan bajo el lema *recuperar la tierra para recuperarlo todo*.⁵ Lemaque aglomera las herramientas necesarias para construir procesos sociopolíticos, organizativos y culturales en el contexto del pueblo misak, desde una visión de reivindicación de los derechos colectivos de los pueblos ancestrales.

Panorama actual de los pueblos indígenas de Colombia

Colombia cuenta con una de las presencias étnicas más representativas de Sudamérica. Los departamentos con mayor presencia de comunidades indígenas son Cauca, Nariño, La Guajira, Putumayo y Amazonas. Pese a la riqueza cultural inmaterial con la que cuenta el país, los pueblos indígenas, a lo largo de la historia, han sido objeto de rechazo por parte del Estado, y por organizaciones armadas e internacionales sujetas al modelo económico capitalista. Es por eso que un gran porcentaje de las comunidades indígenas ha sido sometido a desplazamientos forzados, explotación, vulneración de sus derechos, crímenes, xenofobia y discriminación racial. A pesar de las múltiples formas

³ Nombre originario que representa el gran espíritu de la lluvia.

⁴ Son los primeros seres que llegaron al gran territorio, seres puros que surgieron del parto del territorio, que no comían sal.

⁵ Véase el Manifiesto Guambiano de 1980.

de desestimación, la comunidad misak (guambianos) ha resistido a estos flagelos, pues habitan en un territorio donde los espíritus mayores les dan la fuerza y la habilidad para interpretar la naturaleza y utilizar su sabiduría para enfrentar los diferentes cambios y tratos que da la vida dentro de un mundo globalizado.

Población del pueblo misak

De acuerdo con el cabildo del pueblo guambiano, el territorio ancestral es parte del Municipio de Silvia, sometido al régimen legal de los Resguardos. El Resguardo que ocupamos como misak consta de 33 veredas, entre las más destacadas, el Cacique, el Pueblito, la Campana, Puente Real, entre otras. Se estima que la población misak asciende a las 25.085 personas (DANE, 2005), de las cuales el 91,3% habita en el departamento del Cauca y el porcentaje restante en otros departamentos de Valle del Cauca, Huila, Caquetá, Putumayo, Bogotá D.C., y la población mayoritaria se encuentra asentada en el resguardo de Gambia, Municipio de Silvia, Departamento del Cauca.

El derecho mayor

De acuerdo con el pensamiento filosófico de cada uno de los pueblos, se alude el concepto de derecho mayor, ley de origen y ley natural: es la esencia de los pueblos ancestrales, por ser los primeros habitantes de las tierras de América; es intangible y está por encima de cualquier derecho o norma creados por la legislación occidental. El derecho mayor, o Ley de Origen, está forjado en los cerros, las montañas, las lagunas, los ríos y en el cosmos; los mayores, con el gran conocimiento, han logrado a través del lenguaje natural interpretar y seguir las indicaciones que radican en cómo vivir de forma ordenada, integrando todos los elementos espirituales, construyendo los lazos sociales en la comunidad, en todas las etapas de vida, desde la llegada al territorio hasta su viaje y retorno espiritual:

Derecho Mayor también llamado derecho propio le ha permitido al Pueblo misak resistir para existir. Una de las grandes dificultades para esta comunidad ha sido conciliar el Derecho Mayor con el derecho menor ya que el Derecho Mayor es inherente al misak, que se recrea a través de la tradición oral, del nakchak de los usos y costumbres que han tenido que conciliar con el derecho impartido por el Estado colombiano, a pesar de lograr avances importantes como el reconocimiento de país pluriétnico y multicultural y la jurisdicción especial indígena, en

la constitución política de 1991, en la práctica ha sido difícil materializar estas pretensiones. Sin embargo, los jóvenes, los taitas, las mamás catalogan el Derecho Mayor como un pilar fundamental de resistencia para continuar perviviendo como Pueblo misak (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, 2019).

El ser misak, desde su llegada al territorio, tiene un Deber y Derecho mayor, que posibilita crear y recrear el pensamiento propio, generando espacios de resistencia desde los cimientos de los mayores. Los líderes misak fueron los primeros gestores de los movimientos indígenas; los movimientos políticos y sociales se crearon de manera colectiva, favoreciendo a todos los pueblos indígenas de Colombia: el Manifiesto Guambiano (1980), el plan de Vida (1994), el plan pervivencia cultural, Ley Misak (2007). Esto posibilitó a los misak la estructuración social en el marco de la reconstrucción territorial, socioeconómica, sociocultural y política de la comunidad.

Participación política del pueblo misak en la constitución de 1991

La lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en Colombia surgió desde los cimientos de los mayores, apoyados por movimientos sociales, estudiantiles y juveniles del país. Las dinámicas normativas que se venían desarrollando antes de la constitución de 1991 eran leyes y decretos excluyentes, racistas y discriminatorios. Es decir, los pueblos indígenas, especialmente el pueblo misak, habían vivido la avaricia de la gente mestiza, que utilizaba la institucionalidad (iglesia, notaría, juzgados) para implantar el desplazamiento forzado a través del engaño, realizaban falsas escrituraciones de las tierras y prohibían el acceso a los centros educativos como colegios y universidades.

En 1991, el dirigente misak Taita Lorenzo Muelas Hurtado, terrajero del Gran Chimán, junto con Francisco Rojas, participaron en la redacción de la nueva carta magna en representación de los pueblos indígenas de Colombia. Desde ese escenario político, taita Lorenzo Muelas logró destacarse como uno de los líderes indígenas intelectuales del país, a pesar de que no tenía una escolaridad completa. Con su temperamento, carácter y claridad política logró llevar el mensaje de los pueblos indígenas y exigió al Estado colombiano el reconocimiento y los derechos fundamentales para todos los pueblos indígenas de Colombia. Es importante precisar que ya el Estado colombiano favorecía a la iglesia, la oligarquía y los grandes terratenientes. Por ello,

creaban políticas encaminadas al exterminio de los pueblos ancestrales, pues los consideraban salvajes, menores de edad y seres sin alma.

Silvia Cauca es un nombre impuesto por los usurpadores, pues antiguamente el nombre original era *Yastau*, nombre que proviene del idioma originario misak. Con el paso de los años, algunos silvianos racistas, con argumentos falsos, comenzaron a menospreciar a la cultura misak. Hoy, incluso, se percibe y es latente ese ambiente de tensión por algunos individuos que supuestamente son de linaje de sangre azul. Los misak somos gente de armonía, equilibrio y fortaleza, a los seres que nos ofenden abrimos el espacio en nuestros corazones, somos *pishimisak*, seres de conocimientos y sabiduría.

Mis padres me matricularon en el colegio Ezequiel Hurtado de Silvia Cauca. En los primeros días, algunos compañeros del pueblo comenzaron a molestarme; me decían invasores traídos del Perú. Yo era una persona muy callada. En varias ocasiones fui con mi vestido, me quitaban el sombrero y se reían; pero llegó un momento en que los enfrenté y me hice respetar. Desde ese momento dejaron de molestarme. Pensé que todo había terminado, hasta que un día, una señora propietaria de una tienda, al verme con mi vestido tradicional me llamó por mi nombre y me dijo que me veía horrible con mi atuendo, me dijo que dejara de utilizar, que con el pantalón me veía una persona más decente. Cada vez que iba a la tienda me decía eso. Nunca le di importancia y, para evitar la discriminación, jamás volví a comprar en esa tienda (Entrevista a estudiante misak, 2019).

Los diferentes procesos organizativos y sociopolíticos desarrollados por los misak condicionaron el reordenamiento de los espacios sociales y dimensionales en el territorio, y fortalecieron las tradiciones ancestrales. De igual forma, optaron por alternativas de los saberes que proporciona la educación occidental para la defensa de la vida y del territorio; hallaron soportes de leyes de la constitución de 1991, del convenio 169 de la OIT, de la declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, lo que posibilitó al pueblo misak reforzar el pensamiento desde la esencia misak. En ese sentido, proporcionó al movimiento indígena elementos esenciales en la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas de Colombia.

En 1980 redactaron el Manifiesto Guambiano; en 1994 redactaron el primer plan de Vida de los pueblos indígenas; luego, el plan permanencia y pervivencia cultural y la Ley Misak en 2017. Estas herramientas viabilizaron la reconstrucción de sus subjetividades. Así, se fortalecieron los lazos sociales de unidad, incluyendo aspectos

socioeconómicos, socioculturales y políticos para incorporar en el plan Salvaguarda.

La educación de los misak

Para los misak, la educación radica en el cumplimiento de los códigos y las normas naturales. Los abuelos y las abuelas interiorizan los saberes ancestrales a través de la oralidad y de la práctica en Ala Marøp (mingas) y en el Nak-chak (cocina), espacio sagrado de profundo respeto, donde se desarrolla la educación propia en Namuy Wam (nuestra lengua ancestral) y comparten consejos, historias de vida, leyendas y mitos que conectan con el plano espiritual y social. En el contexto, todo el compartir se da por la oralidad, en espacios de reuniones comunitarias, asambleas, reuniones familiares; la lengua nativa misak se convierte en el factor decisivo y esencial para el fortalecimiento de los saberes ancestrales de la comunidad.

Para el buen manejo del lenguaje natural, los jóvenes misak reencontraron la palabra de los shures y shuras (abuelos y abuelas) a través de los petroglifos ubicados en el territorio. Las y los mayores construyeron y dejaron un gran legado histórico para las nuevas generaciones, asumiendo una postura de resistencia frente al modelo hegemónico. De igual forma, los mensajes codificados abrieron el camino para cohesionar con los ancestros que están en otras dimensiones más avanzadas; palpar, leer y sentir sus mensajes puestos en los cerros, montañas y piedras posee un significado que enmarca o que lleva a los misak a replantear el proceso de reconstrucción social y espiritual de la identidad de su pueblo; porque parte de los mensajes que dejaron nuestros antepasados se encuentran impresos dentro de nuestro territorio ancestral y representados en espirales, dobles espirales, figuras geométricas, antropomorfas y símbolos que construyeron los shures en el territorio, creando espacios de conocimientos.

El racismo y la discriminación racial en el contexto misak

Al entrar más en el tema del racismo y la discriminación racial en la Educación Superior, se expone la experiencia de estudiantes misak que accedieron a las universidades del Cauca, Valle, de Manizales, Nacional, de Antioquia y de Tolima. Como ya se mencionó, el acceso a la educación básica, media y superior estaba prohibido antes de la constitución de 1991, pero luego de la redacción de la carta magna, los pueblos indígenas obtuvieron el reconocimiento de sus derechos

fundamentales para la pervivencia y el acceso a la educación y a los espacios públicos.

Es evidente que los originarios, históricamente, han sido objeto de todo tipo de racismo y discriminación. Durante décadas fueron tratados como animales y menores de edad cuando en realidad, visualizando desde los espacios dimensionales del mundo misak, somos seres que conectamos con la espiritualidad ancestral y, a través del lenguaje natural, entablamos un diálogo buscando la orientación correcta para poder crear estrategias de resistencia para pervivir en la diversidad cultural.

Desde el gran territorio desarrollamos los distintos espacios sociales y académicos, muchas veces desconocidos y adversos, los que asumimos adaptar en el mundo individualizado, pero teniendo los reflejos del mundo espiritual que fundamenta la resistencia frente a todo tipo de amenazas. La estrategia de resistencia surge en los espacios dimensionales, donde están las áreas de cohesión espiritual que poseen una serie de elementos con vida, que alimenta al ser misak, crea y recrea un pensamiento que radica en la reciprocidad, armonía, equilibrio y la fuerza necesaria para afrontar los episodios difíciles. Justamente estas conexiones espirituales, que van desde el nacimiento hasta el viaje espiritual, proveen las herramientas necesarias, que permiten entender e integrar en un mundo diverso.

Se debe tener en cuenta que, para los misak, todos los animales, las plantas y los minerales poseen vida, es decir hay una conexión espiritual hombre-naturaleza. A pesar del rechazo y los señalamientos malintencionados que generan los individuos de la sociedad occidental, como indios salvajes nos miran mal, se ríen por la forma de vestir, de hablar; incluso, nos agreden físicamente: los misak han sido víctimas de todos los tipos de racismo que menciona la academia.

De acuerdo con Mama Bárbara Muelas, para poder estudiar debían de cambiar el vestido tradicional y poner una bata, abstenerse de hablar el idioma originario, incluso algunos misak tuvieron que cambiar los apellidos para poder acceder a la Educación Superior. También, algunos docentes tenían la labor de fastidiar y aumentar la discriminación racial dictando clases en contra de los pueblos indígenas. Era tanto el odio que escribían libros desprestigiándolos y tratándolos de invasores. Siempre escuchaba en los pasillos, en los salones de colegios y la universidad las voces que decían que los misak fueron traídos del Perú. Ante estos sucesos, algunos misak tomaron la decisión de acceder a la educación convencional con el propósito de adquirir conocimientos en diferentes ramas, pero lo primordial era estudiar antropología. Esto obedecía a las situaciones y señalamientos que a diario vivían.

El racismo y la discriminación racial de alguna manera despertó a los misak a indagar en su historia, su origen como pueblo milenario y, para demostrarlo, optaron por realizar estudios científicos y lograron romper los señalamientos que carecían de fundamentos. Ahora bien, cuando nos llamaban peruanos sentíamos un gran alivio, pues antiguamente los misak tenían conexiones con todos los pueblos ancestrales, compartían y conocían los espacios dimensionales del Tawantinsuyu, es decir, no había límites; las barreras las crearon los hombres que llegaron a América con una cruz y una espada en la mano.

Ingresé a la Universidad del Valle a estudiar mi carrera deseada. Como venía de un resguardo indígena, no manejaba bien el español. Mi forma de hablar y vestir era totalmente distinta, por lo cual fui rechazado en los grupos de trabajo. No podía hacer preguntas y si lo hacía, me contestaban mal. Estos hechos no solo eran conmigo, sucedía lo mismo con los afros. Así que decidí realizar trabajos con las personas que eran rechazadas. Lo que había aprendido en mi espacio social a través de la tradición oral y la cohesión espiritual que generamos los misak permitió resistir a las diferentes adversidades. Hoy soy profesional y orgulloso de ser del linaje misak (Entrevista a estudiante universitario misak, 2019).

El sueño de la juventud en la actualidad es irse del territorio por un tiempo para acceder en las universidades mediante los cupos especiales para minorías étnicas que existen en Colombia. De acuerdo con los datos del Cabildo Mayor, hay aproximadamente 300 estudiantes en los distintos programas académicos que ofertan las universidades públicas y privadas colombianas. En esos espacios académicos han surgido los fenómenos del racismo y la discriminación racial. Jhon Jairo Tunubalá, estudiante de la Universidad del Tolima, sostiene que ingresar a la universidad fue un proceso difícil, dado que el personal de esa Universidad, de forma indirecta, aplicó la discriminación institucional; la Universidad le negó la inscripción por cupo especial de miembros de comunidades indígenas alegando que no se encontraba como indígena en la base datos del Ministerio del Interior y Justicia, cuando el joven misak conservaba su identidad cultural y hablaba su idioma originario. En aras de exigir los derechos constitucionales, varias veces se trasladó hasta el Ministerio y así logró acceder. Mientras tanto, a otros comuneros que no realizaron los procesos burocráticos les negaron el cupo. Estos hechos de discriminación institucional ocurren a diario, pero muchas veces la misma sociedad no se pronuncia ni exige los derechos.

Ahora bien, los claustros universitarios son espacios de aprendizaje, como también de auge de discriminación racial. Referiré el caso de la Universidad del Valle, donde hay aproximadamente 50 estudiantes pertenecientes al pueblo misak. Desde el primer día de ingreso ha brindado los elementos necesarios para el buen desarrollo de la adquisición de conocimientos, inclusive ha creado la Oficina de Asuntos Étnicos, brindando cierta autonomía a los estudiantes indígenas y afrodescendientes provenientes del suroccidente colombiano. Esta universidad es la institución que ha visto la diversidad étnica creando políticas públicas que generan espacios de sociabilidad. Pero, como en toda institución, hay docentes y estudiantes que generan espacios de opacidad y discrepancias, desviando y desligando las directrices y propósitos del bien común que busca la Universidad del Valle:

Soy estudiante de geografía en la Universidad del Valle; los programas que brinda son muy útiles. La oficina étnica del bienestar universitario ha servido mucho, pues desde ahí buscan monitores indígenas para colaborar con los estudiantes de primero y segundo semestre. El racismo y la discriminación lo he vivido de algunos estudiantes y profesores, pero no son todos; hay compañeros que te miran mal, se ríen cuando hablo, en el momento de hacer trabajos grupales no te permiten. Ante estos hechos, los primeros semestres decidí hacer los trabajos de manera individual. Fueron momentos difíciles al sentir que te rechazan sin ninguna razón, solo por ser y pensar diferente recibes objeciones (Entrevista al estudiante universitario misak Jesús Velasco, 2019).

Experiencia de la discriminación racial en la Universidad del Valle

En el período agosto-diciembre del año 2016 fui admitida en la Universidad del Valle. En ese momento comenzó mi formación de pregrado en la Educación Superior. En el tiempo de aprendizaje que llevo, he tenido que enfrentar diferentes experiencias tanto positivas como negativas; dentro de las negativas encontramos la discriminación racial que se presenta en las universidades colombianas. En la mayoría de estos hechos, hay una implícita correlación entre el color de piel, el estrato socioeconómico y la movilidad social de las personas.

Considero que estos hechos son lamentables, pues afectan la armonía y la integridad de los estudiantes provenientes de los resguardos indígenas. La exclusión se da por parte de los mismos compañeros, incluyendo algunos profesores que desconocen los procesos organizativos de los jóvenes indígenas de donde provienen. La desigualdad social

opreme a aquellos jóvenes que llegan con sueños de formarse, para luego retornar a sus territorios, a fortalecer sus comunidades con los procesos sociales y comunitarios, de acuerdo con los planes de pervivencia y permanencia cultural de cada uno de los pueblos.

En mi caso particular como estudiante del pueblo misak, he sentido una fuerte discriminación racial hacia los estudiantes provenientes de resguardos indígenas del suroccidente de Colombia. Los hechos se gestan en aulas de clase: las personas que poseen la tonalidad de piel más clara tienen la posibilidad de inclusión con mucha más facilidad en el círculo social, mientras que los indígenas, de alguna manera, ya sea directamente o indirectamente, somos excluidos porque consideran que tenemos pocos conocimientos y pocas oportunidades de obtener el éxito.

Frente a esta situación que se vive en las universidades, estamos en constante resistencia desde los espacios dimensionales del mundo misak, que permiten crear espacios aptos para compartir la palabra y los conocimientos ancestrales que se basan en la reciprocidad entre hombre y naturaleza. Nuestra estrategia basada en los principios de territorio, autonomía, autoridad, identidad, posibilita permear en distintos espacios sociales y académicos llevando la armonía, el equilibrio y la fortaleza de las que el hombre blanco carece. En esa medida, desde el saber misak buscamos apaciguar las formas incorrectas de pensar y actuar de algunos individuos. Esta problemática no solo sucede en Colombia. Organizaciones como las Naciones Unidas y otras instituciones de Educación Superior buscan erradicar el flagelo que afrontan algunas poblaciones étnicas en el mundo. En el caso de Colombia, a pesar de que cuenta con un marco constitucional apropiado para lograr la igualdad racial, persisten formas estructurales agudas de invisibilización y de discriminación de la población originaria.

La prevención del racismo y la discriminación racial en las universidades de Colombia

Para la prevención de la discriminación racial en las universidades de Colombia es necesario tener presentes 3 puntos:

1. La visibilización de la diversidad cultural dentro de las universidades: la diversidad cultural está presente en ellas. Por eso es necesario que se visibilicen los grupos étnicos presentes en los diferentes establecimientos de Educación Superior. Entender y visibilizar las diferencias culturales es defender los derechos humanos de las personas que poseen una identidad cultural distinta al resto.

2. La construcción de espacios de convivencia inclusivos e interculturales en las universidades: dentro de las instituciones de Educación Superior se deben establecer y poner en marcha distintos programas que integren a docentes y estudiantes mestizos con los estudiantes provenientes de las comunidades étnicas. Esto generaría espacios de convivencia, convirtiendo la discriminación racial en tolerancia, equidad, solidaridad y compañerismo. Es importante promover una labor fundamental para las universidades que es la prevención, que protege la diversidad cultural presente en las diferentes instituciones.
3. En tercer lugar, la reorientación de los profesores: en la actualidad muchos de los jóvenes indígenas son objeto de discriminación racial que no solo proviene de sus compañeros, sino también en algunos docentes que aplican estrategias pedagógicas, experiencias formativas y necesidades reales que corresponden a estudiantes que no pertenecen a las comunidades étnicas, sin tener en cuenta la diversidad cultural. Así es como las diferencias culturales con las que llegan los jóvenes indígenas son invisibilizadas, creando obstáculos al libre aprendizaje y convivencia que en algunos casos impulsan al fracaso educativo de los estudiantes de las comunidades étnicas.

Por eso es muy importante la implementación de un plan de reorientación de algunos docentes, que en sus procesos formativos han interiorizado las culturas etnocéntricas y, por tal razón, desconocen y rechazan la diversidad cultural de sus propios países.

Conclusiones

Desde el territorio del gran Kauka madre de los bosques y de los espíritus del agua, queremos expandir nuestro pensamiento con el fin de aportar un granito de arena, para erradicar el racismo y la discriminación racial que afecta de manera negativa a la sociedad en los distintos espacios sociales. Desde nuestros conocimientos buscamos expandir la voz de unidad, tal como lo hacían nuestros mayores, que no tenían barreras ni líneas divisorias; por eso había una comunicación constante con los diferentes espacios sociales y dimensionales que permitía convivir de manera armónica con todos.

El tema de la discriminación racial en los claustros educativos es un flagelo que diariamente se presenta y por eso es complejo de erradicar. Es un reto muy grande que nos queda para afrontar. La visibilización, el reconocimiento y la divulgación de dicho flagelo permitirán crear estrategias para contrarrestar dicha situación, que arremete de manera

negativa en la comunidad estudiantil de las diferentes universidades del país, especialmente estudiantes provenientes de comunidades étnicas de Colombia. Es por eso que, para seguir resistiendo y combatiendo esta situación, es necesario acudir a los conocimientos de los ancestros y a los distintos espacios dimensionales que equilibran y armonizan nuestro espíritu interior.

Del mismo modo, es necesario diseñar y poner en marcha campañas de concientización de la población sobre el derecho a la no discriminación y a la igualdad de derechos. Esto permite una buena convivencia social, genera la libre movilización y el acceso a los diferentes establecimientos públicos y privados sin restricción alguna. En los casos en que se presente la vulneración a la igualdad de derechos, por más insignificante que parezca la situación, denunciar y hacer valer sus derechos por sí mismo y buscar alternativas para mediar o, si es posible, eliminar todo tipo de racismo y la discriminación racial en la sociedad.

Referencias

- CABILDOS INDÍGENAS DEL MUNICIPIO DE CALI, *Recorriendo Nuestra Memoria Ancestral para la construir una Educacion Propia e Integral de las Parcialidades Indígenas, Cali*, Alcaldía de Santiago de Cali, s/f.
- CABILDO INDÍGENA DEL RESGUARDO DE GUAMBIA, Misak Educación, Silvia Cauca, 2019.
- CAPEL, H. y L. Urteaga, *Las nuevas geografías*, Barcelona, Salvat, 1985.
- CIEZA DE LEÓN, P., *La crónica del Perú*, Madrid, Cofás, 2000.
- CONAIE, Acción Ecológica Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo Oilwatch, en *Somos hijos del sol y de la tierra derecho mayor de los pueblos indígenas de la cuenca Amazónica*, Ecuador, Manthra Editores, 2007.
- CUCHILLO, J. I., *Historia del Proceso de la Recuperación de Tierras de la Hacienda las Mercedes*, Popayán, Universidad del Cauca, 2013.
- DAGUA, A., M. Aranda y L. ASCO, *Guambianos Hijos del Aroiris y del Agua*, Santafé de Bogotá, Prisma Asociados, 1998.
- DAGUA, A., G. Tunubalá, M. Varela y E. Mosquera, *NamuiKøllimisakmeraiwam. La Voz de Nuestros Mayores*, Popayán, Editorial López, 2005.
- DUMONT, L., *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- FAYAD, J., “Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural”, en *Revista Colombiana de Educación* (69), 2015, pp. 121-133.
- GUAMBIA, C. I., *Proyecto educativo Guambiano*, Silvia, Cauca, 2010.
- LAHIRE, B., *El hombre Plural*, Barcelona, Hu-rope, 2004.
- MALINOWSKI, B., *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986.
- MUELAS, L., *La fuerza de la gente. Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambia-Colombia*, Bogotá, Instituto de Antropología e Historia ICANH, 2003.
- MUELAS, J. y F. Tunubalá, *Segundo plan de pervivencia cultural Misak*, Silvia Cauca, Cabildo del Pueblo Guambiano, 2008.
- PAZ, M., “Cosmovisión aymara y su aplicación práctica en un contexto sanitario del norte de Chile”, en *Revista de Bioética y Derecho* (1), 2006.
- RAMÍREZ, B. y L. López, *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- RODRÍGUEZ, A., R. Torres, M. Franco y G. Montañez, *En busca de conceptos geográficos*, Bogotá, Javegraf, 2010.
- RODRÍGUEZ, G. A., *Mujeres indígenas tejedoras de vida, de paz y de futuro*, Bogotá, Grupo Editorial Ibáñez, 2012.
- TUNUBALÁ, Y. D., “Participación de la comunidad Misak en el movimiento de autoridades indígenas del sur-occidente (AISO) 1971-1991”, tesis de pregrado, Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Cali, Colombia, 2016.
- TUNUBALÁ Y ALANDA, J. C., “Parteras del pueblo Misak: mujeres hilando conocimientos

- de vida y de re-existencia”, tesis de pregrado, Universidad del Valle, Facultad de Socioeconomía, Cali, Colombia, 2017.
- TURNER, V., *El proceso Ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus, 1988.
- VASCO, L. G., “Así es mi método en etnografía”, en *Tabula raza*, 19-52, 2007.

Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana

La experiencia desde las poblaciones afrodescendientes

Oscar Alejandro Quintero R.

Estudiar el racismo y las discriminaciones en la universidad es el propósito de la investigación a partir de la cual se fundamenta el presente capítulo (Quintero, 2013). A pesar de las constantes voces en contra de esta idea, expresadas principalmente por ciertos sectores políticos, en los discursos de instituciones públicas en educación o de lucha contra las discriminaciones, así como por algunos formadores de la “opinión pública” colombiana, e incluso de investigadores en ciencias sociales, el presente trabajo ha demostrado no solo la realidad social de tal situación sino su legitimidad científica y la necesidad de ser explorada con mayor profundidad con el fin de tener mayor conocimiento sobre ella.

En primer lugar, aunque no es la pregunta central de la investigación, hay que decir que el racismo y las discriminaciones fundamentadas en la idea de “raza” son una realidad social en los distintos sistemas de educación y en la universidad de América Latina, entendida como su principal *locus* social y simbólico. Decimos que no es la pregunta central pues nuestro propósito no es el de “demostrar” la existencia del racismo en este campo social. Reducir nuestra investigación a ello habría significado caer en la “lógica del juicio” (Wacquant, 1997), con el propósito de emitir conceptos valorativos de las sociedades analizadas. Además, esa pregunta es bastante limitada desde el punto de vista heurístico, pues en sociedades como la colombiana, en donde históricamente se han construido categorías jerárquicas de diferenciación social, dicha construcción hace parte de procesos de dominación fundamentados en tales categorías.

Preguntar si hay o no racismo en una sociedad en donde históricamente, y de manera cotidiana, se movilizan categorías raciales sería como preguntarse si hay clasismo en una sociedad en donde históricamente se han construido diferencias entre grupos humanos con base en la idea de “clase social”, a partir de sus diferencias socioeconómicas y si estas sirven en la actualidad para reproducir los privilegios de unos sobre los otros. La respuesta se ubicaría así en el reino de lo ideológico y de lo político (“sí existe” vs. “no existe”), sin darnos mayores herramientas para saber lo que ese racismo (o clasismo) significa hoy.

Estudiar el racismo y las discriminaciones en la Educación Superior significa desmontar en parte la idea de que si no se pueden medir, no se pueden estudiar. Esto no quiere decir que no estemos de acuerdo con perspectivas de investigación a partir de estudios cuantitativos, pero aquí centramos al problema de la categorización estadística étnica o racial y de los problemas metodológicos, éticos y políticos que tales mediciones conllevan. Un estudio como el que aquí se propone exige entonces una postura metodológica de corte cualitativo, en donde se privilegien los análisis en profundidad, si se quiere más cerca de un enfoque empírico-inductivo, a partir del cual las líneas de interpretación y análisis parten de los mismos datos, en la medida en que es un campo de conocimiento poco explorado. Se trata entonces de un “ir y venir” entre perspectivas teóricas fuertes y observaciones empíricas densas (Poiret y Vourc’h, 1998, p. 6).

Como resultado de un proceso social y político sin precedentes en la historia del país, en Colombia se afirmó el carácter pluriétnico y multicultural de la nación en la nueva Constitución de 1991. A partir de esta definición, se permitió el reconocimiento de las “minorías étnicas” como parte histórica de la nación, lo cual redundó en el reconocimiento de “derechos diferenciales” hacia esa población por medio de la legislación y puesta en marcha de políticas públicas enfocadas en algunas de las necesidades más apremiantes de dichas minorías. Este contexto multicultural se desarrolla, sin embargo, de forma paralela a todo un proceso de reformas estructurales del Estado, en un contexto neoliberal y globalizado, que tiende a amplificar las desigualdades sociales entre los distintos sectores de la sociedad y afectando de manera más fuerte a los “grupos étnicos”.

Empero lo anterior, la transformación de las categorías de la alteridad por medio de las políticas multiculturales no ha modificado sustancialmente el orden socio-racial colombiano. Esto se puede apreciar en el mantenimiento de categorías sociales de racialización tales como “negro” o “mulato”, cuyo origen se remonta a la época colonial y cuya significación peyorativa se mantiene en la vida cotidiana. De igual forma, esas mismas categorías se han resignificado desde una perspectiva reivindicativa y de resistencia por parte de organizaciones de población “negra” o “afrocolombiana”.

A pesar del reconocimiento de la ciudadanía a partir de la diferencia cultural y de los derechos sociales, económicos y políticos, las desigualdades sociales son cada vez más profundas para las minorías étnicas. En el caso específico de las poblaciones “afrocolombianas”, una de las consecuencias de su condición subordinada en la sociedad colombiana ha sido la transformación de la lucha por las tierras en desafíos

identitarios que cuestionan la definición misma de la identidad nacional (Hoffmann, 2004).

De acuerdo con estos elementos, las preguntas que guían el presente escrito se pueden sintetizar así: ¿cómo se manifiesta el racismo en las universidades colombianas, especialmente en la ciudad de Bogotá? ¿Cuáles son los procesos de discriminación sistémica a los cuales se deben enfrentar las y los estudiantes “negros” en la Educación Superior en Colombia? ¿Cómo son vividas y asimiladas las experiencias de discriminación racial en la universidad por las personas racializadas en términos de “negras” o “afrocolombianas”? ¿Cómo pueden influir estas discriminaciones en sus respectivas trayectorias educativas y sociales?

Para tal fin, el capítulo se organiza en cuatro partes principales. En la primera se presenta una revisión del estado del campo de investigación sobre el racismo y las discriminaciones en la educación en Colombia. Luego, se presenta una básica pero necesaria contextualización conceptual y metodológica de la investigación con base en la cual se muestran los principales resultados en la tercera parte, que finaliza con una reflexión en torno a la resistencia y la resiliencia frente al racismo y las discriminaciones en la Educación Superior en sociedades como la colombiana.

Racismo y discriminaciones en la educación: un campo de estudios en ciernes

En Colombia ha comenzado a surgir un campo de investigación sobre el racismo y las discriminaciones principalmente a partir de la década de 2000, cuando comenzaron a publicarse estudios relacionados con las discriminaciones étnico-raciales y sus configuraciones de género en sectores urbano-populares (Viveros, 1998; Meertens, Viveros y Arango, 2006).

De igual forma, varios estudios recientes se han preocupado por los cruces entre “raza” y “clase social” a partir de investigaciones sobre los procesos de racialización de la clase media “negra” en algunas ciudades del país (Gil, 2010; Urrea, 2011), así como hay un creciente número de investigaciones sobre el racismo a partir de la lingüística y el análisis del discurso (de la Hoz, 2012; Correa, 2010; Fonseca, 2009). Sin embargo, los estudios sobre racismo y discriminación en la Educación Superior son por ahora escasos y obedecen a trabajos exploratorios que, no obstante, indican la necesidad de mayor conocimiento sobre este campo específico por parte de las nuevas generaciones de investigadores e investigadoras (García, 2006; Meza, 2008).

Por ejemplo, el trabajo de Palacios se propone ampliar el marco de referencia y reflexión sobre las desigualdades por color de piel en la

ciudad de Cali al incorporar esta variable en el análisis socioeconómico, demográfico y por elección de planes y programas de estudio de los inscriptos y admitidos a la Universidad del Valle, principal centro de formación superior del suroccidente colombiano (Palacios, 2005, p. 1).

Este trabajo es interesante por su metodología, aunque no se discuten en profundidad las consecuencias epistemológicas e ideológicas de tal metodología. Se trata de una “caracterización fenotípica y/o racial” de los estudiantes hecha de forma arbitraria por el mismo investigador. Si bien no se discute sobre lo cuestionable de lo arbitrario en su categorización, esta investigación es bastante indicativa del estatus que las estadísticas étnicas han ocupado en el país a partir de la década de 1990 y del carácter “desacomplejado” del uso de las categorías raciales colombianas, incluso desde algunos sectores de la academia que, sin embargo, han dado importantes aportes al conocimiento del estado de las desigualdades desde una perspectiva étnico-racial. Los resultados de este ejercicio investigativo son, sin embargo, algo generalistas en términos de “demostrar” la posición subordinada de los estudiantes “negros-mulatos” en comparación con los “blanco-mestizos” (Palacios, 2005, p. 70).

En una perspectiva igualmente cuantitativa, aunque con metodologías estadísticas más sofisticadas, otros autores indagan sobre los “efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional en tres ciudades colombianas: Cali, Cartagena y Bogotá” (Viáfara y Urrea, 2006). Se trata de un estudio de corte econométrico con base en las estadísticas institucionales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, que tienen en cuenta la “variable étnica”. Los autores encuentran la presencia de fuertes desigualdades en el logro educativo y en el estatus socio-ocupacional entre los individuos “afrocolombianos” y los “no afrocolombianos” (Barbary y Urrea, 2004).

Desde unas metodologías de investigación más cualitativas se encuentran los trabajos de García (2006) y Meza (2008). El primero se ocupa de las construcciones de la diferencia cultural en la Universidad de Antioquia (Medellín) a partir del estudio de las identidades de los estudiantes “afrocolombianos”. El segundo, desde un enfoque más sociológico, se encarga de la reproducción de las desigualdades sociales y raciales en la Universidad Nacional, a partir de una perspectiva de los estudiantes “afrocolombianos”.

Estos trabajos son importantes en la medida en que son representativos de unos primeros intentos de investigación sobre la temática étnico-racial en la universidad colombiana, aunque no tienen mucha difusión pues se trata principalmente de trabajos de grado de antropología y de sociología, respectivamente. El de García (2006) se ubica más en la perspectiva de un estudio de la construcción de la

diferencia étnica en la universidad de referencia, un tanto similar al estudio de Streiff-Fenart y Poutignat (1997) para el caso francés y en donde el estigma “racial” es un resultado indirecto de dicha construcción identitaria.

El trabajo de Meza (2008) cuestiona el asunto de las discriminaciones en la universidad de forma más directa. Parte de una constatación objetiva en relación con la poca presencia demográfica de los estudiantes “afros” en la Universidad Nacional de Colombia. Este hecho es entendido como el resultado de múltiples relaciones y formas de exclusión y discriminación racial que afectan a estos estudiantes. Asimismo, encuentra que los problemas que enfrentan las y los estudiantes “afrocolombianos” con relación al sistema educativo superior se expresan en distintos y variados momentos: en el acceso y la permanencia que implican tanto adaptación al entorno universitario como a las ciudades, al ritmo académico y las posibilidades de trabajo académico.

El autor termina su escrito con una propuesta de acción política en el sentido en que es necesario considerar que, dadas las condiciones objetivas de las poblaciones “afrocolombianas” (escasez de recursos económicos, falta de escuelas y profesores en algunas zonas del país bajo conflicto, y de centros de estudios adecuados —bibliotecas, acceso a Internet, laboratorios, etc.— en municipios en donde se encuentra asentada la población “afrocolombiana”) y, sobre todo, por la escasa presencia de estudiantes de esta población en la universidad, es necesario que se puedan implementar acciones afirmativas para las personas “afrocolombianas” en la universidad, de modo de remediar la exclusión pasada y presente de ese grupo poblacional, y no seguir reproduciendo la exclusión social y racial en la academia (Meza, 2008, pp. 65-66).

Las dificultades para pensar las discriminaciones raciales en la universidad como objeto de estudio autónomo y legítimo es toda vez más evidente cuando se observa que la menor referencia al tema se limita a otra problemática (cercana aunque no la misma) en torno a las “políticas de discriminación positiva”. La asimilación de la “cuestión negra” a partir del debate sobre las políticas de discriminación positiva puede ser representativa de que lo que se pasa por alto son esos procesos de discriminación vividos por los estudiantes racializados; discriminaciones que hacen parte de su vida cotidiana y se articulan recíprocamente con las estructuras del campo educativo. Como lo plantea Essed (1991, p. 105), “la invisibilidad de las mujeres negras en la teoría, la literatura y la vida universitaria puede indignar y entristecer”.

Para el caso colombiano se da una situación similar a la presentada en el caso de las estadísticas étnicas: las políticas de discriminación

positiva parecen gozar de cierta unanimidad entre los científicos sociales y los desencuentros giran más bien en torno a la mejor manera de diseñar y poner en práctica dichas políticas (Mosquera y León, 2009; Rodríguez *et al.*, 2008, 2009). Según esto, la puesta en práctica de políticas de discriminación positiva está estrechamente ligada con el estudio de las discriminaciones en la universidad, con la posición que ocupan en ella los estudiantes “negros” e incluso con los debates alrededor de tener currículos más adaptados a las necesidades e intereses de las poblaciones racializadas.

Por otro lado, no hay que olvidar la investigación brasileña sobre estas problemáticas, la cual permite encontrar pistas de investigación hasta ahora poco desarrolladas en la academia colombiana (Machado y Barcelos, 2001; Motta, 2000). El trabajo de Queiroz (2004) muestra las condiciones desiguales bajo las cuales los estudiantes “negros” ingresan a la Universidad Federal de Bahía. Los padres de los estudiantes “negros” no tienen ningún nivel de instrucción o no logran terminar el primer grado de enseñanza, por lo que se encuentran en los niveles inferiores de la estructura ocupacional; son estudiantes que presentan uniones maritales más tempranas y, por lo mismo, trabajan y estudian en mayor proporción que sus pares “blancos”; a la vez, son los que en mayor proporción asisten a la escuela pública y los que se presentan más de una vez a la universidad e ingresan a carreras de menor prestigio social (citado en Palacios, 2005).

En resumen, las discriminaciones en la universidad constituyen un objeto de investigación que ha sido subestimado por dos dinámicas recíprocas en el contexto colombiano. Por un lado, la visibilización parcial del fenómeno en el espacio público y las características de la producción científica. Cierta herencia estructuralista y universalista no ha permitido cuestionarse de frente el asunto de las discriminaciones en la universidad (Quintero, 2013a). Para tal efecto hemos dicho que es necesario “mirar a la gente”; dicho de otra forma, el estudio de las discriminaciones en la universidad se fundamenta en algunos aprendizajes de otras investigaciones que han estudiado el tema del “racismo cotidiano” (Essed, 1991) y que demuestran, justamente, la manifestación de las discriminaciones en varios campos de la vida social, dentro de ellos la cotidianidad universitaria.

Su aceptación y legitimidad dependen de una complejidad de dinámicas sociales, políticas, económicas e ideológicas, las cuales influyen en el tipo y grado de visibilización en el espacio público así como en las características de la producción científica. Para el caso colombiano habrá que tener en cuenta el contexto marcado por el multiculturalismo como “mito neo-fundador” de la nacionalidad colombiana, pero que

no ha podido suplantar por completo el mito inicial del mestizaje y la representación racializada de la sociedad.

Una necesaria contextualización conceptual y metodológica

Desde un punto de vista metodológico, la vida y las experiencias cotidianas constituyen un campo muy importante en este estudio, con el fin de mostrar la forma en que los sistemas de dominación y las discriminaciones convergen y operan de forma simultánea (Essed, 1991). A través de las experiencias de la vida cotidiana, la distinción entre lo estructural y lo interaccional, la ideología y el discurso, lo público y lo privado, emergen y configuran la complejidad de las relaciones sociales y de las situaciones. La vida cotidiana es entonces un mundo intersubjetivo producido por la objetivación de los procesos y de las significaciones subjetivas (Berger y Luckmann, 1995).

En primer lugar, nos vemos en la necesidad de hacer una primera constatación en términos de enunciar la realidad social del racismo y las discriminaciones en la Educación Superior, en vista de los recurrentes discursos públicos que intentan formatear este campo social como “inmune” a tales fenómenos, a partir de un fuerte proceso de negación ideológica. Una vez hecha esta primera anotación, la pregunta se ubica entonces en el nivel del cómo se manifiestan estos fenómenos sociales en ese campo social específico. Dos respuestas complementarias entre sí son las que proponemos a partir de los resultados de la investigación cualitativa que llevamos a cabo con base en el conocimiento situado de los estudiantes universitarios que ofrecieron su colaboración: personas que se (auto)-identifican socialmente como “negras” o “afrocolombianas” en universidades de Bogotá, Colombia.

Por un lado, identificamos procesos de discriminación sistémica. Estos tienen que ver con las configuraciones del sistema de Educación Superior, en el cual hay prácticas y momentos particulares de selección/exclusión de los estudiantes. Por otro lado, las manifestaciones del racismo en la cotidianeidad de la vida universitaria. Estos hallazgos demuestran la pertinencia de tales conceptos de discriminación sistémica y de racismo cotidiano en el estudio de la Educación Superior, entendidos como procesos sociales y desde una perspectiva situacional.

No hay que olvidar que estos dos elementos son complementarios entre sí: un proceso de discriminación sistémica (por ejemplo, el de la censura de las intenciones de orientación de un/a estudiante hacia una carrera prestigiosa) puede tener su manifestación cotidiana en una situación explícita o implícita de paternalización o de condescendencia

expresada de manera verbal o comportamental. Por otro lado, algunas veces no hay necesariamente una complementariedad unívoca ni mecánica entre los procesos de discriminación sistémica y las manifestaciones cotidianas del racismo, lo cual hace que, en efecto, su definición por parte de los actores sociales sea más compleja y diversa.

Una teorización tan mecánica sobre el racismo y las discriminaciones desconocería desde luego el carácter flexible, si se quiere maleable, de estas problemáticas sociales. En ese sentido, algunas veces una situación cotidiana de racismo no necesariamente se circunscribe en procesos de discriminación sistémica; o incluso algunos de estos procesos no necesariamente están investidos de situaciones fácilmente definibles como racistas. Es lo que en algunos estudios recientes sobre la discriminación en la escuela se ha interpretado en términos de una realidad que es relativa al estado de las relaciones de fuerza en torno a los procesos de minorización (Dhume, 2011, pp. 540-541).

Al respecto no sobra recordar que uno de los propósitos de esta investigación, al plantear el trabajo con estudiantes universitarios, era precisamente abarcar esos distintos puntos de vista de aquellos que de una forma u otra habían superado las barreras y se habían ubicado en posiciones relativamente privilegiadas, no solo en relación con las personas de su misma edad y posición social, sino en relación con aquellos (racializados o no) que no habían podido ingresar a la universidad. La primera constatación es que se trata de estudiantes que, en efecto, han pasado por procesos de relativa movilidad social a pesar del racismo y las discriminaciones experimentadas en sus trayectorias educativas y en su vida estudiantil. Es decir, han tenido la oportunidad de esquivar algunos de esos procesos discriminatorios o los han vivido en varias ocasiones hasta que sus proyectos y deseos se ven realizados.

Incluso después de haber sobrepasado esas barreras, o de haber quebrado esos “techos de cristal”, la cotidianeidad les sigue presentando situaciones que pueden ser vividas como un tratamiento desigual e injusto. Algunas de esas situaciones tienen consecuencias en sus futuras trayectorias educativas e incluso laborales, así como también dejan secuelas del orden psicológico, aspecto que está por fuera de los límites de este escrito pero que revela inquietudes abiertas para otros estudios. La segunda constatación es que la realidad social del racismo y de las discriminaciones en la universidad se puede matizar en ese sentido cuando se compara con los mecanismos del racismo cotidiano, identificados en la educación primaria y secundaria.

Si bien estos dos niveles de educación no eran una prioridad en el estudio, constituyeron uno de los hallazgos más importantes (Quintero, 2017). Lo identificado en relación con el racismo y las discriminaciones

en la escuela nos demuestra cómo los procesos de racialización de algunas personas como “negras” se originan muy temprano en la primera infancia, acorde con algunos estudios que han mostrado específicamente que las categorías raciales hacen parte de los marcos cotidianos de interacción de los niños y niñas, coadyuvando a la temprana creación de una identidad entre un “yo/nosotros” y un “él/ellos” racializados (Van Ausdale y Feagin, 2001).

Esto es cierto no solo para el temprano proceso de hetero-asignación categorial como “negros”, sino también para el carácter repetitivo de las situaciones cotidianas, así como el carácter acumulativo de los procesos de discriminación sistémica, a lo largo de sus trayectorias vitales y en su experiencia como estudiantes universitarios.

La universidad: entre Ethos progresista y tradición racista

El contraste con el mundo de la escuela nos permitió entonces identificar el hecho de que la universidad, si no exenta de racismo, sí parece ejercer un “efecto de contexto” para que este no sea expresado de forma tan descarnada, explícita o agresiva, en lo que hemos denominado como el proceso de *eufemización del racismo* (Quintero, 2013). Sin embargo, con esta afirmación tampoco queremos minimizar aquellas manifestaciones explícitas del racismo que logramos identificar en el seno mismo de los campus universitarios, así como también en otros contextos relacionados con la vida universitaria: trabajo estudiantil, vivienda, vida en la ciudad, etc.

El hecho de que en la universidad el racismo cotidiano tenga la tendencia de manifestarse de una manera más *eufemizada* que en la escuela, no significa que la posición minorizada a la que socialmente se les ha atribuido a las personas “negras” en la sociedad colombiana sea menos relevante. Al respecto, una de las preguntas presentes a lo largo de la investigación estuvo relacionada con la particularidad, si es que la había, del racismo y las discriminaciones en la Educación Superior y, más específicamente, en la universidad. Los resultados nos han indicado una serie de prejuicios y mecanismos cotidianos que se podrían hallar también en otros campos sociales, como el del empleo y el trabajo, así como el de la vivienda, para citar algunos ejemplos.

Sin embargo, creemos que la clave de esta particularidad se encuentra en el principio mismo de legitimación del sistema educativo; esto es, en el supuesto “mérito” de los estudiantes universitarios. Recordemos que, con base en la ideología de la meritocracia, el sistema educativo se legitima a sí mismo, legitima los procesos de selección de los estudiantes y los tratamientos diferenciales aplicados a algunos de ellos

a partir de prácticas institucionalizadas como los exámenes, las evaluaciones, las entrevistas, los concursos, etc. (Bourdieu y Passeron, 1970). La meritocracia es el fundamento para escoger no solo quiénes ingresan sino también quiénes salen (se gradúan) y a qué sectores de la economía y el trabajo van a parar, con niveles salariales disímiles de acuerdo con la “calidad” del egresado.

Se trata, entonces, de una elección de “los mejores entre los mejores” que se repite a medida que aumenta el nivel educativo en una suerte de profecía autocumplida. La dominación socio-racial en la Educación Superior se fundamenta en ese sentido en la arbitrariedad del valor meritocrático que, en teoría, no daría lugar a lo arbitrario. Esta es doble y siempre tiene por consecuencia la minorización de los estudiantes “negros” en el sistema educativo. El mérito en la Educación Superior obedece al orden de lo intelectual y del manejo de los conocimientos establecidos como válidos y legítimos. Estas “calidades” constituyen así el telón de fondo del proceso de minorización de los estudiantes “negros” en las universidades, en donde la idea de la “raza negra” viene acompañada de una supuesta inferioridad intelectual de los estudiantes “negros”.

Así pues, cuando se trata de discriminaciones sistémicas con base en las cuales se excluyen o eliminan estudiantes debido a su posición de desventaja escolar y social, la meritocracia se legitima automáticamente: “quedaste por fuera porque tu dossier no era tan bueno, hubo otros mejores que tú”; tal sería la lógica común detrás de la selección meritocrática. Sin embargo, el proceso de consolidación de las competencias escolares no se cuestiona; en este hay una serie de aspectos de reproducción y acumulación de desigualdades y desventajas escolares, en competencias altamente valoradas por el sistema educativo y sus principales agentes (docentes, definidores de políticas públicas, administrativos y gobernantes) como el manejo del idioma, las capacidades matemáticas, la fluidez en la expresión oral y escrita, etc. Todo lo que, en la teoría de la reproducción social, se entiende en términos de “capitales” de diversa índole (Bourdieu, 1989).

Otro discurso recurrente en ese sentido es el de la supuesta autocensura de los estudiantes para no intentar estudiar en determinadas carreras o instituciones, o incluso de ni siquiera intentar acceder al sistema de educación superior. Sin embargo, pudimos identificar procesos de discriminación que denotan más que una simple autocensura a partir de barreras infranqueables para determinados estudiantes, barreras que van desde el no acceso a la información para tomar decisiones acertadas y estratégicas en términos de la trayectoria educativa, a barreras de orden material y económico que impiden incluso el poder

inscribirse a alguna universidad; esto último es una característica que afecta de manera contundente a las y los estudiantes afrocolombianos.

Por otro lado, el racismo cotidiano se hace más patente para los estudiantes racializados en la medida en que su desempeño escolar se acerca más, o incluso es superior al estándar esperado para el conjunto de los estudiantes. Allí es cuando determinadas situaciones de interacción social son más fáciles de ser entendidas como discriminatorias, así tengan una connotación implícitamente racista. Dicho de otra forma, no necesita ser explícitamente racista para que tenga implicaciones discriminantes.

En ese sentido, la discriminación y la perpetuación del carácter subordinado de los estudiantes “negros” se basan en la supuesta carencia de méritos incluso en aquellos que logran “demostrar” sus capacidades. La arbitrariedad en la valoración del mérito se basa en este caso en poner en tela de juicio las capacidades o los méritos de los estudiantes racializados. Dicho de otra forma, se culpabiliza a la víctima por no tener las suficientes capacidades intelectuales, pero además se busca un chivo expiatorio en la medida en que siempre hay algo dudoso en el éxito escolar de aquellos y aquellas que no se acoplan con el estereotipo de la inferioridad intelectual. Desde el punto de vista simbólico y material, la particularidad principal de la dominación socio-racial en la Educación Superior tiene que ver con el grado y tipo de legitimidad concedido a los méritos de los estudiantes racializados.

Una de las características de esta discriminación sistémica es su carácter acumulativo en las personas y los grupos racializados, en donde los criterios discretos y rutinarios, así como los hábitos comunes que forman el juicio y la evaluación, pueden tener un efecto más desfavorable en los grupos minoritarios, en la medida en que estos últimos no poseen una forma legítima de cuestionarlos en su principio (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000). En relación con las manifestaciones del racismo cotidiano, se pudo observar que este es un proceso en el cual las nociones raciales son socializadas e incorporadas a “significados” por medio de los cuales las prácticas con implicaciones racistas se vuelven en sí mismas “familiares y repetitivas”, por lo cual las relaciones raciales se “materializan y refuerzan” en las situaciones de la vida cotidiana a través de estas prácticas rutinarias o familiares (Essed, 1991).

Según lo anterior, podemos concluir, desde una perspectiva más teórica, que la particularidad de las discriminaciones en un campo social específico depende de los principios y valores de legitimación de la dominación social imperantes en este. En ese sentido, los procesos de discriminación sistémica están estrechamente relacionados con las fases, las etapas o los filtros de selección establecidos en el campo social. De igual forma, las manifestaciones del racismo cotidiano tienen

el propósito de mantener la dominación social y el privilegio de los dominantes a partir de la deslegitimación de aquellos elementos, simbólicos o materiales, que garantizarían cierta movilidad o mejora de la posición social y del estatus de las personas y los grupos minorizados.

Si bien nuestra categoría analítica de entrada estaba en el racismo y las discriminaciones, estos procesos se mostraron entrecruzados con otros elementos complementarios de la dominación social: el género y la clase social estaban en ese sentido presentes en los procesos de racialización vividos por las y los estudiantes desde temprana edad, no solo en la escuela sino también en la familia y el barrio. Las configuraciones de género y de clase de la racialización también estarían presentes en los procesos de discriminación sistémica evocados más arriba, así como en la experiencia del racismo cotidiano vivido en las universidades. De allí el carácter diferenciado con que hombres y mujeres relataron situaciones de racismo y discriminación en las entrevistas: las mujeres fueron quienes expresaron más situaciones y experimentaron una mayor capacidad para enunciar ese racismo, muchas veces doloroso y difícil de sacar a la luz (Quintero, 2014).

Más allá de la dominación socio-racial: resistencia y resiliencia

A pesar del carácter sistémico de algunas discriminaciones en la Educación Superior y de la manifestación cotidiana del racismo en las universidades, esto no quiere decir que la dominación socio-racial así entendida se ubique en el orden del determinismo estructural; esto es, que los actores sociales no tienen margen de maniobra para escapar o resistir a tales procesos de dominación. Por el contrario, hemos podido identificar que los estudiantes minorizados encontraban y desarrollaban estrategias para hacer frente a las discriminaciones.

Algunas de ellas son de resistencia abierta, desafío u oposición; otras son más de adaptación o búsqueda de “grietas” en el sistema que permitan escapar de manera indirecta a ciertos “destinos sociales”; otras son más de evitación del conflicto o simplemente de aceptación de los límites o de las barreras establecidas por el sistema educativo. Otras estrategias son de tipo organizativo, a partir de las cuales se colectivizan las reivindicaciones de los estudiantes y de sus familias; otras son más del orden individual, de tipo económico o laboral, relacionadas con la adaptación a las necesidades imperantes generadas por una precariedad de la vida estudiantil.

En relación con estas estrategias pudimos identificar una constante. Al parecer los mayores márgenes de maniobra que encuentran los estudiantes racializados para superar tanto los filtros o las barreras de

discriminación sistémica, como para hacer frente al racismo cotidiano en las universidades, tiene que ver con el acceso a determinados tipos de “capital social”. Este obedece a los recursos que están ligados a la posesión de un conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que se puede utilizar como mecanismo de reconocimiento; este capital de reconocimiento, sea institucionalizado o no, puede acumularse en el curso de luchas anteriores al precio de un trabajo y de estrategias específicas (Bourdieu, 1988, p. 144).

En ese sentido, se pudo identificar que aquellos estudiantes que lograron sobrepasar ciertas barreras, por ejemplo el hecho de ser orientados hacia la “buena carrera” o poder ingresar a cualquier universidad colombiana, dependía de cierta acumulación de redes sociales con que contaban dichos estudiantes, ya sea para reducir de una u otra forma sus desventajas sociales o escolares, ya sea para modificar su percepción de la estructura de los posibles en un proceso de empoderamiento y de posicionamiento de la educación superior como una forma de “salir adelante”, o para aprender cómo hacer frente a situaciones cotidianas e incómodas de racismo, o simplemente para tener con quién compartir el sentimiento de injusticia vivido a través de ellas.

Estas redes sociales se desarrollaron en momentos específicos del trayecto de vida de cada uno de estos estudiantes, constituidos por un panorama variopinto de “otros representativos”, sean estos miembros de la familia o personas extrañas que con el tiempo se convirtieron en significativas en sus trayectorias educativas y sociales.

El acceso restringido a la Educación Superior en Colombia puede redundar en un sentimiento y en una condición mayor de privilegio social para aquellas personas que logran un título universitario. En efecto, las y los estudiantes “afrocolombianos” de hoy son parte de las primeras generaciones de jóvenes que han realizado sus estudios en el nuevo contexto multicultural y que están contribuyendo a la consolidación de una clase media “negra” por ahora inédita en Colombia (Viveros y Gil, 2010).

Estos sentimientos, muy optimistas para unos y muy pesimistas para otros, se pondrán a prueba cuando terminen sus estudios y se enfrenten al mundo laboral. La diferencia entre las expectativas y las oportunidades efectivas dará en ese sentido una mejor percepción de la valoración otorgada por la sociedad a sus respectivos títulos universitarios. De igual forma, nos podrá dar indicios sobre la continuidad, la intensificación o la mitigación de las discriminaciones y del racismo cotidiano en el campo laboral, un aspecto que se presenta como la continuidad lógica de la presente investigación con el propósito de consolidar un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones en Colombia y en América Latina.

Referencias

- BARBARY, O. y F. Urrea (eds.), *Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*, Medellín, Editorial Lealón, Cidse/Univalle-IRD-Colciencias, 2004.
- BERGER, P. y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1995.
- BOURDIEU, P. y J. C. Passeron, *La Reproducción*, París, Les Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P., *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, París, Les Editions de Minuit, 1989.
- ..., *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- CORREA, C., "Estudio discursivo del racismo narrado por niños: 'Érase una vez un niño llamado Jorge, él era muy negro y por eso nadie en su colegio quería jugar con él'", trabajo de grado de Lingüística, Cartagena, Universidad de Cartagena, 2010.
- DE LA HOZ, D., "Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena", en C. Fonseca (comp.), *Racismo: miradas cruzadas*, Cartagena de Indias, Editorial Universitaria, 2012, pp. 87-121.
- DE RUDDER, V., Ch. Poirer y F. Vourc'h, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, París, Presses Universitaires de France, 2000.
- DHUME, Fabrice, "Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires", tesis de doctorado en Sociología, Marsella, Université de Provence, Aix-Marseille I, 2011.
- ESSED, Ph., *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*, Newbury Park, Sage Publications, 1991.
- FONSECA, C., *Aproximaciones teóricas y metodológicas a los estudios del racismo*, Documento de Trabajo N° 6 / Document de Travail N° 6, Colombia, Proyecto AFRODESC, 2009.
- GARCÍA, A., "Construcciones de la diferencia cultural en la Universidad de Antioquia. Identidades de los/las estudiantes Afrocolombianos/as. Aportes para una educación multicultural en la universidad", trabajo de grado de Antropología, Medellín, Universidad de Antioquia, 2006.
- GIL, F., "Vivir en un mundo de 'blancos'. Experiencias, reflexiones y representaciones de 'raza' y clase de personas negras de sectores medios en Bogotá D.C.", tesis de grado de magíster en Antropología, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- HOFFMANN, O., *Communautés noires dans le Pacifique colombien. Innovations et dynamiques ethniques*, París, Karthala-IRD, 2004.
- MACHADO, E. y L. Barcelos, "Relações Raciais entre Universitários no Rio de Janeiro", en *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, 23 (2), 2001, pp. 1-36.
- MEERTENS, D., M. Viveros y L. Arango, *Discriminación étnico-racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población negra en sectores populares de Bogotá*, Bogotá, Clacso-Crop, Cidse, 2006.

- MEZA, L., "Reproducción de las desigualdades sociales y raciales en la UN: Los Afrocolombianos", trabajo de grado de Sociología, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- MOSQUERA, C. y R. León (eds.), *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, 2009.
- MOTTA, R., "Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil", en *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, 38, 2000, pp. 113-133.
- PALACIOS, L., "Caracterización fenotípica, diferenciales y desigualdades en la Universidad del Valle", trabajo de grado de Sociología, Cali, Universidad del Valle, 2005.
- POIRET, C. y F. Vourc'h, *Reperer les discriminations ethniques et raciales dans le domaine du travail et de l'emploi*, Paris, Unité de Recherche Migrations et Société (URMIS) CNRS/Université Paris 7-Denis Diderot, 1998.
- QUEIROZ, D., "O negro e a Universidade brasileira", en *Historia Actual Online* (HAOL), 3, pp. 73-82, 2004.
- QUINTERO, O., "Aprendiendo la 'R': racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas", en *Revista Antropologías del Sur*, 4 (8) pp. 105-125, 2017.
- ..., "El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá", en *Revista Universitas Humanística*, 77, pp. 71-94, ene-jun, 2014.
- ..., "Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá", tesis de doctorado en Sociología, Rennes, Université Rennes 2, 2013.
- ..., "Acciones afirmativas en educación superior para afrodescendientes en Colombia, aprendizajes a partir del caso estadounidense", en E. Restrepo (ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario*, Popayán, Universidad del Cauca, 2013a, pp. 227-248.
- RODRÍGUEZ, C. et al., *El derecho a no ser discriminado. Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 2008.
- ..., *Raza y derechos humanos en Colombia. Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 2009.
- STREIFF-FÉNART, J. y Ph. Poutignat, "Être un étudiant africain. Production et mise en saillance de l'identité ethnique dans un contexte universitaire", en F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h (eds.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 219-231.
- URREA, F., "La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI", en *Revista de Estudios Sociales*, 39, pp. 24-41, 2011.
- VAN AUSDALE, D. y J. Feagin, , *The first R. How Children Learn Race and Racism*, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- VIÁFARA, C. y F. Urrea, "Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas", en *Desarrollo y Sociedad*, 58, pp. 115-163, 2006.
- VIVEROS, M., "Quebradores y cumplidores. Biografías diversas de la masculinidad en Colombia", ponencia presentada en la conferencia internacional "La equidad de género en América Latina y el Caribe: desafíos desde las identidades masculina", Santiago de Chile, 1998.

- VIVEROS, M. y F. Gil, "Género y generación en las experiencias de ascenso social de personas negras en Bogotá", en *Revista Magauré*, 24, pp. 99-130, 2010.
- WACQUANT, L., "For an Analytic of Racial Domination", en *Political Power and Social Theory*, vol. 11, pp. 221-234, 1997.

MÉXICO

Racismo institucional y sus huellas en la educación superior

Una mirada desde Oaxaca, México

Alma Patricia Soto Sánchez y Lina Rosa Berrío Palomo

El acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas en Oaxaca, así como los proyectos educativos gestados desde movimientos etnopolíticos y otros actores aliados, requiere ser analizado desde una serie de tensiones que permiten asomarse a observar las huellas del racismo institucional de largo aliento que ha caracterizado la educación en el país. La experiencia de estas propuestas revela también contradicciones entre las expectativas de los jóvenes, las propuestas de formación, su pertenecer a pueblos indígenas y las posibilidades de futuro en sus territorios.

En este texto se busca analizar la propuesta de la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), como parte de una serie de proyectos etnopolíticos de Educación Superior (ES) que buscan responder no solo a la desigual distribución de la oferta educativa, sino a la participación de los pueblos en su construcción. Esto implica un acercamiento a algunas discusiones sobre cómo se ha ido construyendo lentamente un campo de reflexión sobre el racismo en México y sus manifestaciones en espacios institucionales, así como a las profundas dificultades enfrentadas por los jóvenes indígenas de Oaxaca para insertarse en un sistema cuyas lógicas se enraízan en formas de racismo institucional.

El racismo institucional

En América Latina, incluyendo México, ha habido una tendencia a negar sistemáticamente el uso de categorías como raza y racismo, priorizando otras como discriminación étnica (Quechua, 2019; Wade, 2011; Castellanos, 2019). La construcción de los imaginarios nacionalistas en torno a la identidad colectiva dio sustento a la ideología del mestizaje como expresión de esa identidad nacional producto de la fusión racial, celebrada por grandes pensadores latinoamericanos en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el mestizaje ha operado como mecanismo de encubrimiento de las desigualdades raciales en la región. Peter Wade (2011) plantea que los procesos de reconocimiento de sociedades pluri o multiculturales mediante las reformas constitucionales

ocurridas en la gran mayoría de países latinoamericanos no han significado una disminución de la desigualdad étnica y racial (p. 16). Se evidencian en múltiples ámbitos los límites de las políticas de reconocimiento a la diversidad cultural, sin redistribución social.

En este trabajo asumimos la inexistencia biológica de las razas, tal como ha sido demostrado ampliamente por biólogos, genetistas y antropólogos físicos. Sin embargo, no significa la desaparición del concepto de raza en las construcciones sociales sobre la alteridad, en las relaciones sociales contemporáneas en México, en los abordajes institucionales a la diferencia y en la construcción o ausencia de políticas públicas orientadas a lidiar con el racismo existente. La raza es una construcción social, pero tiene efectos concretos en la vida de las personas en tanto sostiene prácticas de perpetuación de desigualdades basadas en criterios fenotípicos o genéticos que se dan por sentados como sustento de la diferencia.

El racismo institucional al cual nos referimos en este texto hace parte del entramado más global del racismo, que va desde las acciones directas perpetradas por una persona contra otra hasta las formas de racismo estructural que exceden las instituciones y personas, pues se asientan en estructuras complejas que naturalizan y legitiman las desigualdades. En la mayoría de los casos, dichas estructuras están basadas en argumentos fenotípicos o genotípicos que han sido desmentidos, pero continúan permeando los imaginarios colectivos y tienen efectos concretos en las interacciones.

Respecto del racismo institucional, Wade (2018) recupera a MacPherson (1999), quien lo entiende como el racismo practicado por las personas en su rol como parte de una institución, sea intencionado o no. Puede verse o detectarse en procesos, actitudes y comportamientos que equivalen a discriminación a través de prejuicios involuntarios, ignorancia, desconsideración y estereotipos racistas que ponen en desventaja a las minorías étnicas. Para otros autores, el racismo institucional va más allá de las instituciones en sí mismas. Carmichel y Hamilton (1967, p. 4) se refieren a un conjunto diverso de procesos y fuerzas que funcionan para poner en desventaja a una categoría racializada, cuya expresión no solo opera a través de instituciones sino de prácticas habituales que conforman estructuras sociales. Wade (2018), por su parte, prefiere hablar de racismo estructural en vez de racismo institucional, pues incluye otras áreas de la vida social que no están mediadas por las instituciones, donde el racismo opera a través de juicios morales y normas culturales. Eduardo Restrepo (2012) refiere al racismo estructural como “el diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados”.

En este texto se intenta pensar el sistema educativo como parte de este entramado de racismos institucionales, contruidos, permitidos o legitimados desde el Estado, bien sea por acción o por omisión. Entendemos que estas formas de racismo –cuyos efectos concretos son la perpetuación de condiciones de desventaja para sujetos racializados como los jóvenes indígenas– se pueden rastrear de diversas maneras. En primer lugar, en la dimensión nacional y estatal, a través del diseño de la política educativa, particularmente en la ES. Una segunda dimensión es el racismo institucional analizado desde el marco del proceso de certificación y validación de los proyectos educativos etnopolíticos. En tercer lugar está la perspectiva micro a través de las interacciones personales donde se reproducen estereotipos y prejuicios. Por último, este racismo estructural genera limitantes para la construcción de proyectos de futuro.

El racismo institucional en el sistema educativo

En México, la educación formó parte de la estrategia indigenista mediante la cual se buscaba la integración de la población indígena a la “sociedad nacional” y su cultura. “Para la escuela surgida de la Revolución Mexicana la castellanización obligatoria era percibida como el componente básico de su cruzada civilizatoria: la redención del indio pasaba por su desaparición” (Bartolomé, 1996, p. 28) aspirando a la “modernidad y el progreso” (Soto-Sánchez, 2016; Ramírez, 2006).

Esta relación entre los pueblos indígenas y la educación no ha desaparecido del todo y este racismo se decanta en el sistema educativo actual y, por ende, en las políticas de ES. Frente a esto, diversos movimientos etnopolíticos han gestado procesos de ES buscando fortalecer la lucha por la autonomía y la defensa del territorio. Pero el racismo institucional opera una alquimia para traducir –y por tanto reducir– estas demandas en políticas de reconocimiento a la identidad cultural (Barrón-Pastor, 2008).

Las demandas por tener educación en zonas con población indígena han sido también reducidas a políticas de cobertura –en muchas ocasiones con bajo presupuesto y baja calidad–, reforzando la exclusión histórica. También se presenta a través de la oferta de carreras técnicas o que están diseñadas para servir a la industria o al desarrollo desde la lógica del Estado; al mismo tiempo, se rechazan o limitan ofertas educativas que fortalecen procesos etnopolíticos que buscan la permanencia en sus territorios y la justicia epistemológica. Se continúa así con el etnocidio hormiga que busca la desaparición y la eliminación de las formas de vida de los pueblos originarios.

Por eso, el acceso de los jóvenes indígenas a la ES en México —y en Oaxaca— así como los proyectos educativos gestados desde movimientos etnopolíticos y otros actores aliados, se presentan situados en un racismo institucional. Un eje de reflexión es la forma en que han impactado las expectativas de futuro de las y los jóvenes, desde una profunda violencia sistémica, simbólica y subjetiva; con el pretexto de la redención del indio y su modernización, se les niega la opción de permanecer en sus comunidades y territorios, develando así el racismo de largo aliento asentado en las lógicas de escolarización y profesionalización.

En Oaxaca, estado del sur de México, en 2015, dos de cada cinco habitantes (43,7%) eran indígenas y dos de cada tres (65,7%) se identificaban a sí mismos de esa manera (autoadscripción) (INEE, 2018). Como veremos en la siguiente sección, en la expansión de la cobertura educativa en los últimos años, esta diversidad no reconoce ni genera condiciones para posibilitar la participación de los distintos pueblos a través de sus sistemas de conocimiento y filosofías, en las formas y contenidos de la educación. Al mismo tiempo, la distribución de la cobertura escolar sigue siendo desigual y construida desde lógicas homogeneizantes y de blanqueamiento que llevan el racismo arraigado en las relaciones del Estado frente a los pueblos indígenas.

En el capítulo se aborda el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), como uno de los proyectos de Educación Superior autodenominados interculturales, comunitarios, comunales, campesinos, populares y que son gestionados desde actores distintos al Estado, desde demandas etnopolíticas y de autonomía (Zibechi, 2005; González-Apodaca, 2009). Por eso, en el último apartado se analizan las huellas del racismo institucional en dicho establecimiento educativo. El ISIA es un proyecto con el que se está realizando un proceso de investigación desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y cuya temática es la relación de la Educación Superior Intercultural con los territorios. Esto forma parte del proyecto “Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”.

Los Pueblos Originarios, la educación y el racismo

Por un lado, el racismo y la exclusión, cuya historicidad es de largo aliento, gestan discursos que se institucionalizan, generando violencia hacia la diversidad y el constreñimiento de las opciones de vida, a través del ataque constante hacia los medios de subsistencia y hacia los territorios. Por otro lado, una política de reconocimiento de identidades

culturales da pie a un mosaico de texturas, sabores y olores que son comercializables en un mercado cultural, que ahora las reclama, pero arrancadas de la historicidad, de los mundos de los que forman parte y de los sujetos que las crean y las recrean.

Al mismo tiempo, siguen sin ser resueltas las demandas de los Pueblos Indígenas/Originarios por su autonomía, por el derecho a su propia educación, la participación en las decisiones sobre sus territorios y por la justicia ambiental (Bartra, 2006, 2013). Los territorios indígenas donde se coproducen la riqueza biocultural y la organización social y política comunitaria (Boege, 2008) han sido en los últimos años escenario de despojo y violencia, haciendo que exista el riesgo de que la experiencia socioecológica profunda que les da origen y sentido desaparezca en las siguientes generaciones (Bartra, 1983; Carton-de-Grammont, 2009). Los sistemas de conocimiento —con sus ontologías y epistemologías—, lejos del reconocerse y valorarse, se encuentran inmersos en relaciones de subyugación (Van Dijk, 2005).

Las experiencias del territorio y los sistemas de conocimiento que se construyeron durante generaciones, en cuya base reposa la posibilidad de curarse, comer, vestir y aprender de manera autónoma, son abandonados como resultado del aumento del reforzamiento ideológico de la escolarización como mecanismo de movilidad social, y como único conocimiento válido (Saynes-Vásquez *et al.*, 2013; Soto-Sánchez, 2016). Hasta principios del siglo pasado, la educación se pensaba como aquello que convertiría a los indígenas en usuarios de la cultura universal (Ramírez, 2006, p. 138).

Esto se aprecia aún en el siglo XXI, cuando se analiza cómo trasmite el racismo en los discursos de movilidad social, normalizando y enalteciendo el mestizaje y cualquier forma de vida distinta del trabajo en el campo y la vida en comunidad. Las narrativas del “salir adelante” y “ser alguien” —donde, como grupo racializado, el ser indígena, campesino y afro se tornan “no ser”—¹ gestan deseos y fantasías de movilidad social que reclaman el dejar de lado los territorios y formas de vida de los que forman parte las y los jóvenes, que son así expulsados.

Desde los discursos oficiales, se plantea esta expulsión como medida intencionada de las políticas de Estado: “hay que sacar campesinos

¹ El trabajo de Masferrer (2019) con maestros en escuelas primarias de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca en México muestra cómo los profesores reproducen ideas respecto de la menor capacidad intelectual y habilidades de las niñas y los niños negros, así como a su comportamiento poco adecuado. Igualmente documenta cómo los docentes reproducen conceptos como “raza” para referirse a los grupos indígenas y afrodescendientes de la región, aún cuando no existen las “razas indígena o negra”, señalando también la ausencia de materiales adecuados para enseñar de manera más completa los aportes de las poblaciones de origen fromexicano en México, tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea.

del campo”, dicen los secretarios de Agricultura, por irónico que suene. Hank, en 1991, prometió sacar diez millones de campesinos; Usabiaga prometió veinte millones de personas fuera del campo (Esteva, 2013). Estos campesinos expulsados salen a vivir a las ciudades, en condiciones laborales precarias. En fechas recientes, esta expulsión ha estado nutrida por las nuevas generaciones, especialmente aquellas con más años de estudios; los que se van son los jóvenes y salen a engrosar las filas de la economía informal en las ciudades (Fitting, 2006; Pérez y Santos, 2013; Romo, *et al.*, 2013).

Estas narrativas racistas se entretajan con lógicas meritocráticas y se venden a la manera de cuentos de hadas modernos. El logro individual de jóvenes que, superando terribles condiciones socioeconómicas, consiguen superar el atraso y la pobreza y llegar al pináculo del saber, otorga responsabilidades individuales a aquellos que no lo logran y a sus familias (Soto-Sánchez, 2016; Soto-Sánchez y Robles-Gil, 2008). El que algún joven termine por dedicarse al campo y quedarse en su pueblo es visto como señal de fracaso personal, familiar y del sistema educativo.

Por otro lado, algunas políticas de acción afirmativa hacen que acceder a la ES, desde las y los jóvenes provenientes de comunidades indígenas, se reduzca a un elemento identitario a “demostrarse” para acceder a becas y apoyos.² Es decir, la pertenencia a los grupos culturales se esencializa y se individualiza (Barrón-Pastor, 2008); a modo de atención especial, se accede a ciertos cursos niveladores pensados hacia su situación de desventaja y carencia, buscando que tengan mayores posibilidades de entender y responder a los modelos occidentales de aprendizaje, pero no se reconocen sus experiencias y conocimientos, promoviendo un proceso de blanqueamiento. El acceso a la ES ha generado nuevos espacios para grupos de jóvenes profesionistas indígenas pero, paradójicamente, ha conllevado que al terminar sus estudios no puedan regresar a sus comunidades, porque “aprenden para marcharse” (Corbett, 2000; Maldonado, 2000).

Con ello, aunque se enuncia un proceso de reconocimiento de la diversidad cultural, en realidad se niega que las y los jóvenes provenientes de estas comunidades puedan aportar experiencias, saberes y sistemas de conocimiento, gestados desde las epistemologías propias de sus pueblos. Es decir, para la ES pareciera ser suficiente la presencia de dichos jóvenes en las universidades, siempre y cuando esto no signifique tener que cambiar nada y se mantenga el status quo del saber científico y enciclopédico como el universal.

² A través del uso de una lengua indígena, o de haber nacido en una comunidad indígena.

Como ya se mencionaba, los jóvenes que logran tener éxito en las instituciones de ES son mostrados como un orgullo de un gran “todos” imaginario; aunque con distintas narrativas, todos coinciden en que son jóvenes que superaron las desventajas del medio que los vio crecer, vencieron las barreras: de hablar una lengua indígena, de pobreza y de una educación de baja calidad. Se refuerza con ello la lógica meritocrática del esfuerzo individual, respuestas biográficas a problemas sistémicos (Beck y Beck, 2003) como mecanismo para superar la violencia sistémica y el racismo institucional; al mismo tiempo, se intensifican los procesos que orillan al campo y a las comunidades indígenas a desvanecerse como opción de vida.

Oaxaca y el racismo institucional en la Educación Superior

Retomando lo planteado, la educación en las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas se ha implantado desde el racismo institucional, el cual se reproduce “en prácticas comunes, en interacciones sociales cotidianas y en documentos oficiales” (Barrón-Pastor, 2008). Las luchas magisteriales vinculadas a los movimientos indígenas han gestado a través de la historia un vaivén entre el indigenismo oficial, vinculado a la desigualdad, y las propuestas de una educación propia que favorezca la autonomía. En este proceso, la educación intercultural bilingüe y la indígena son disputadas y apropiadas en distintas escalas.

Por otro lado, en los últimos 40 años (de 1990 a la fecha) se promovió una expansión acelerada de la educación a nivel medio superior (EMS) —en su función de formación de mano de obra para las ciudades— y una expansión menor de la Educación Superior (ES). Esta expansión obvió la atención a la diversidad cultural, incorporando a las y los jóvenes de comunidades rurales e indígenas, ya castellanizados, como ciudadanos individuales buscando movilidad social a través del estudio.

Una de las expresiones del racismo institucional es la forma en que la educación superior en México —y Oaxaca no es la excepción— sigue centralizada, ubicada en zonas urbanas y enfocada en nociones economicistas y occidentales de carreras y programas de estudio (Dietz, 2014). Como excepción —y en la tónica de concesiones menores— se encuentran las universidades diferenciales del Sistema de Universidades Interculturales (RedUI) promovidas desde la política oficial en ES entre 2003 y 2012 (Dietz, 2014). Algunas de ellas fueron ubicadas en regiones consideradas indígenas en diversos estados de la República Mexicana. En Oaxaca, aunque constantemente se habla al respecto, no se ha puesto una universidad intercultural.

En el caso de la EMS, en 1980 asistía el 6,2% de la población de 15 a 18 años; en 2015, asistió el 65%; la población de estudiantes pasó de 13.195 a 147.530. Sin embargo, dentro de los 684 planteles de EMS en el estado, solo existen dos subsistemas que atienden la especificidad cultural de la comunidad en que se encuentran, o que tienen algún propósito de vinculación comunitaria: 1) el Bachillerato Integral Comunitario, que tiene 48 planteles y 4.569 alumnos; y 2) el telebachillerato comunitario, con 35 planteles y 1.576 estudiantes, que corresponden al 3,1% y 1% de los estudiantes matriculados en el ciclo escolar 2015-2016. Esto contrasta con los sistemas tecnológico-industriales, que concentran el 27% de la matrícula (INEE, 2017; Soto-Sánchez, en prensa).

Por otro lado, la ES tuvo un crecimiento menor, como muestran los datos a continuación (Tabla 2):

Tabla 2. Población de 19 a 24 años que asiste a la educación superior

Oaxaca	Población (19-24 años)	Población de 19-24 años que asiste	Porcentaje de población en ES
1980	286.439	3.604	1,3%
Hombres	140.740	2.260	2%
Mujeres	145.699	1.344	1%
1990	245.537	25.464	10,4%
Hombres	115.625	13.905	12%
Mujeres	129.912	11.559	9%
2000	283.610	39.245	13,8%
Hombres	126.997	20.091	16%
Mujeres	156.613	19.154	12%
2015	376.872	75.029	19,7%
Hombres	182.726	37.722	21%
Mujeres	194.146	37.307	19%

Fuente: elaboración propia según datos de INEGI.

En lo que respecta a la centralización, en el Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016 los datos muestran que en las ocho regiones geográficas del estado se cuenta con instituciones de ES con “una concentración del 45% en la región de los Valles Centrales, 14% en el Istmo y 10% en la Mixteca” (PESO, 2012, p. 12, en Calvo, 2017). La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), ubicada en la ciudad de Oaxaca, de Juárez, capital del estado, atiende a 17.455 estudiantes que representan el 22,43% de la población que asiste a la universidad en el estado; para comprender la importancia de este dato, las universidades que le siguen en dimensiones son una particular y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

—de financiamiento federal—, ambas en la misma ciudad, y atienden al 2,91% y al 1,32% de los estudiantes matriculados en el estado; las demás son mucho más pequeñas (SEP, 2016).

Con respecto a los tipos de carreras, los once institutos tecnológicos del estado presentes en las ocho regiones —de fondos federales— atienden a 20.983 estudiantes que representan el 26,96% del total de los estudiantes en ES; aunque los Institutos Tecnológicos de Oaxaca, Valle de Oaxaca y Valle de Etna —ubicados en la zona conurbana de la ciudad— concentran el 42% de la matrícula de este tipo de instituciones. Los demás están en la región Istmo (uno en la región Papaloapan, uno en la región Cuenca, dos en la costa y uno en la mixteca). En general, la expansión de la ES a las regiones ha estado marcada por una fuerte tendencia hacia lo tecnológico. Aunado a esto, de acuerdo con las estadísticas oficiales, solo el 7,5% de la población de estudiantes —que de por sí es solo el 19% de la población— es hablante de alguna lengua indígena.

Estos datos, que en términos generales hablan de un incremento en la escolarización, habría que sopesarlos frente al porcentaje de jóvenes que, una vez concluidos los estudios de nivel superior, no encuentran empleo, y con los 9,3 millones de jóvenes con licenciatura y maestría a nivel nacional que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza (Reyes, 2016). Es decir, los incrementos en la cobertura y en los años de escolarización han significado poco o casi nada en la posibilidad de movilidad individual promovida desde la escolarización; y la oferta educativa está lejos de ser pertinente o de significar posibilidades para la mejora de vida de las comunidades.

Por otro lado, los proyectos extractivos y de agroindustria continúan desplazando a los pueblos indígenas de sus territorios; esto es algo que se logra de manera naturalizada con el incremento en la escolarización. Pero ¿qué pasa cuando se quieren gestar opciones educativas desde otros referentes de sentido? Cuando la educación que se busca es aquella que fortalezca la autonomía y la defensa de los territorios, se cuenta otra versión. ¿Qué tipo de huellas deja el racismo en su camino? Veamos ahora las huellas del racismo institucional en este tipo de proyectos.

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk y las huellas del racismo

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) inicia labores en 2006, en Jaltepec de Candayoc, después de un proceso de diagnóstico y de búsqueda de una comunidad para asentarse. La propuesta político-pedagógica surge de la colaboración entre la organización indígena Ser-Mixe A.C. y un grupo de profesionistas indígenas, el Sistema

Universitario Jesuita y las autoridades de la comunidad de Jaltepec. Esta institución recibe apoyo financiero, logístico y de docentes desde muchas fuentes (Santiago, 2015). Su equipo base está conformado por un grupo de profesionistas indígenas, algunos de ellos exalumnos de esta misma institución. El trabajo sustantivo y cotidiano es realizado por ellos y su labor da sentido, dirección y significado a las prácticas de autonomía y etnopolítica que se gestan en el proyecto.

Por tanto, podríamos decir que el ISIA tiene en su origen, en sus planteamientos y en sus procesos político-pedagógicos cotidianos la intención clara de comprometerse con la posibilidad de permanencia de los Pueblos Indígenas y su autonomía, especialmente frente a la clara y contundente consigna de su desaparición; lo hace tejiendo alianzas por la defensa de sus jóvenes y de los territorios de donde estos provienen, que en palabras de las autoridades comunitarias es “una lucha no solo por el territorio, sino por la vida misma” (autoridad de Jaltepec, 2018, comunicación personal).

Así, al llegar al ISIA, de acuerdo con Aarón, docente de la institución, los jóvenes se encuentran

con una propuesta de modelo educativo alternativo, donde el fortalecimiento de la lengua, la cultura, el impulso al desarrollo sustentable y sostenible, y la consolidación de la comunicación desde la dinámica comunitaria, son ejes transversales [...] desde una perspectiva de servicio a sus comunidades, lo cual implica el retorno a ellas para que propongan, de manera conjunta, soluciones a las problemáticas propias (Santiago, 2015).

Pero en el caminar, este proyecto enfrenta tensiones de distinta índole y naturaleza, algunas provocadas por el racismo institucional, que separamos en tres para su análisis: la certificación y los programas, las expectativas y las interacciones entre las personas.

Primera huella. El racismo en los programas y la certificación

Como ya se vio en la sección anterior, las disciplinas, contenidos y formas de lo que supone una universidad están enmarcadas desde lo escolarizado, universal y de carácter enciclopédico (Barrón, 2008); la formación responde al mercado laboral que promueve el modelo económico vigente. Con esto, la construcción de un proyecto de ES que busque retomar sistemas de conocimiento indígenas, sus prácticas y formas de transmisión, así como elementos político-pedagógicos desde las comunidades y los movimientos etnopolíticos de los cuales proviene, tiene que enfrentar dos grandes negociaciones teñidas de racismo.

La primera negociación es con los aliados, quienes, en aras de pensar en una educación de excelencia, e incluso desde planteamientos de justicia, en su mayoría proponen contenidos provenientes del saber enciclopédico, dejando los aportes de los profesionistas indígenas operar en los márgenes, o en cuestiones limitadas a las lenguas indígenas y a los conocimientos “sobre” las comunidades.

Esto se potencia cuando, a la hora de presentar los programas educativos para el REVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, emitido por la Secretaría de Educación Pública), las propuestas de las licenciaturas tienen que encuadrarse en tiras de materias, en cargas horarias y en una serie de elementos que terminan por quitar otras formas de aprender, otros conocimientos y personas ajenos al mundo académico; es decir, este proceso valida el conocimiento de los externos “expertos” para construir los programas y propuestas.

Curiosamente, se termina por cuestionar al proyecto, más que al sistema o al racismo estructural con el cual se enfrentan:

A pesar de las vastas reflexiones en torno al modelo intercultural y la filosofía educativa [...] Los planes de estudio, por ejemplo, resultan mantener un modelo muy similar al esquema educativo convencional cuyas principales diferencias se permiten visualizar en asignaturas enfocadas a la recuperación de la lengua y la cultura, historias, formas de ver el mundo, cosmovisiones (Pascual-Ortega, 2013).

Esto también se presenta en la predominancia del castellano como idioma de la docencia, como menciona Estrada (2008): “a excepción de dos o tres asignaturas, la mayoría de las clases se imparten en español”; esto se vincula con el deterioro de las lenguas en la región y con los docentes externos que no hablan ninguna lengua indígena y provienen de contextos urbanos y son mestizos. Se presentó incluso un docente que prohibió a los estudiantes hablar en su lengua materna, porque él no entendía (comunicación personal, 2018).

La importancia de hablar y escribir una lengua indígena se torna a su vez asunto de discusiones al interior de la universidad, porque no existe la capacidad económica ni técnica de ofertar la enseñanza de las lenguas indígenas para la gran diversidad de grupos y variantes que se encuentran presentes en la institución. También resulta un tema de discusión desde las valoraciones.

Segunda huella. El deber ser de la universidad y las expectativas

Que la universidad esté en un espacio rural y comunitario es de entrada contestatario, por lo que se veía acerca de la centralización-urbanización

como lógica preponderante. Si a esto se suma la intención explícita de que las y los jóvenes regresen a sus comunidades, se vuelve doblemente problemático frente a las expectativas meritocráticas y de movilidad antes mencionadas.

Desde las lógicas instituidas por el racismo institucional, se mide con doble rigor a los proyectos de Educación Superior Intercultural, esperando que, con el paso por la universidad, las y los jóvenes logren superar la exclusión, la desigualdad y el atraso, y también apoyar a sus comunidades. En esto también se confronta el tipo de formación. Muchas veces, las y los jóvenes que estudian ahí eligieron al ISIA por falta de posibilidades económicas para asistir a otra universidad. Esto tiene un cierto sabor a fracaso, ya que no lograron estudiar lo que anhelaban, y se cuestiona la movilidad social al ser frecuente la intención de la universidad de formarlos para volver a sus comunidades, y los empleos a los que los egresados de licenciatura tienen acceso.

Frente a esto, en el proyecto del ISIA se vuelve tensión permanente, similar a la que se vive en muchas comunidades, el esperar que las y los jóvenes estudien, se vayan y consigan un buen empleo con un buen salario y, al mismo tiempo se anhela que se hagan cargo de la vida comunitaria y cuiden sus territorios. Así, se espera que los egresados mantengan un vínculo con la comunidad, mientras se mide su inserción en el mundo laboral, o tratan de encontrar las posibilidades de empleo en la industria, o se piensa al proyecto para formarlos hacia un éxito económico que incluye la perspectiva de “emprendedurismo”.

Tercera huella. El racismo en las interacciones sociales cotidianas

El racismo en las interacciones sociales cotidianas tiene una doble vertiente. Por un lado, como ya se anuncia en la sección anterior, desde la relación de los docentes externos con los estudiantes y, por otro lado, la diferencia en la relación de los estudiantes con la diversidad de docentes que llegan y los locales.

En esta huella aparecen, desde los docentes externos, algunos prejuicios étnicos (Van Dijk, 1988) que se reflejan en expresiones de sorpresa al encontrarse con “buenos estudiantes”, que participan y ponen entusiasmo en sus clases. Estas cualidades generalizadas hacen sospechar de una mirada que esconde una racialización. ¿Será que, en general, se tiene un preconcepción de que los pueblos originarios son pobres porque quieren, por ser flojos, cerrados e ignorantes? Estas ideas no son ni intencionales ni conscientes, pero difícilmente son explicitadas, porque no hay una reflexión sobre el racismo o sobre las visiones hacia el proyecto y hacia las y los jóvenes.

Por otro lado, los estudiantes construyen una idealización de los docentes que llegan de fuera —especialmente de los que vienen de universidades privadas—, que son asumidos como personas que “saben más”, están mejor formados y tienen algo que enseñar. En esta idealización se entrecruzan las formas de hablar, los fenotipos más europeos (blancos o mestizos), los conocimientos técnicos, tecnológicos y teórico/enciclopédicos.

Los estudiantes contrastan desde este parámetro a los docentes locales, que son profesionistas indígenas. Muchas veces los estudiantes consideran que no saben, que su posibilidad de enseñar está limitada, o que los contenidos que enseñan no corresponden al ámbito universitario. En estas relaciones, el racismo se va reinventando a través de prácticas de rumores y opiniones de pasillo; el ausentarse de las clases que imparten los docentes locales, el dar mayor peso a las opiniones de docentes externos, entre otras cosas, construyen procesos de racismo en la vida cotidiana, haciendo de la interculturalidad tensión y conflicto.

Reflexiones finales

En este texto se ubicó al sistema educativo y en particular la ES dentro del entramado del racismo estructural que se puede entender como “el diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados” (Restrepo, 2012). Este racismo es construido, permitido o legitimado desde el Estado, ya sea por acción o por omisión.

Este racismo en lo institucional traza la forma en que las políticas de cobertura en la ES continúan centralizadas y urbanas, y en cómo la oferta educativa responde a las necesidades del sistema económico en detrimento de los territorios de los pueblos indígenas, que están sufriendo una serie de embates desde la agroindustria y los proyectos extractivos.

Se da cuenta de este racismo en el estado de Oaxaca, donde la diversidad cultural está presente de manera contundente; a pesar de esto, solo se la considera de manera marginal en la EMS y en la ES, pero se han gestado proyectos de ES a través de movimientos etnopolíticos que buscan el fortalecimiento de la autonomía y la defensa del territorio de los pueblos originarios.

Proyectos educativos como el ISIA, que por su planteamiento político-pedagógico se ubican en zonas rurales y buscan tener una propuesta que deje participar a los pueblos y sus conocimientos, son restringidos en su propuesta curricular y de diseño por los mecanismos de reconocimiento de estudios, limitando las formas, los contenidos y tipos

de formación posibles. Al final, se tiene que negociar, tener o no reconocimiento, y desde ahí, ceder y crear alianzas ante aliados e instituciones, que terminan por construir un proyecto muy parecido a las universidades regulares, relegando los sistemas de conocimiento propios y a sus titulares a ser prácticas y sujetos marginales por su origen étnico-racializado.

A pesar de los múltiples discursos de tolerancia y de un México pluricultural, en estas huellas se puede ver la apuesta por la desaparición de los pueblos indígenas a través de la escolarización, y el abandono del campo desde las políticas públicas sigue en pie.

También rastreamos algunas huellas en la construcción de relaciones sociales que abrevan del racismo estructural; es decir, en las relaciones interpersonales ocurre el racismo, aunque no se trata de decisiones racionales individuales, sino de lógicas de relacionarse que se alimentan de la violencia simbólica hacia grupos racializados. Como se menciona a lo largo del texto, el racismo se mezcla con la meritocracia, haciendo que los estereotipos se refuercen a través de la premisa de que los procesos de escolarización llevan a la urbanización y a “ser alguien”, es decir, un proceso de blanqueamiento que se suma al anhelo de movilidad social. Esto se traduce en un racismo cotidiano y normalizado hacia aquellos profesionales indígenas que, aun habiendo estudiado, deciden quedarse en la comunidad, y en que se considere que estos, a pesar de tener grados académicos, nunca estarán tan preparados como las personas con fenotipo mestizo que estudiaron en alguna zona urbana.

Con esto surgen preguntas sobre cómo abordar la temática del racismo en la ES desde las premisas de su normalidad y su presencia en la vida cotidiana. No se trata de buscar culpables o señalarlos, especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes son originarios de pueblos indígenas, sino de dismantelar el principio del racismo como elemento relacional hacia uno mismo y hacia los demás. ¿Cómo cambiar los lentes y pensarnos fuera de los parámetros que la raza como construcción social nos ha impuesto? ¿Cómo reformular la relación con los pueblos, sus lenguas, sus sistemas de conocimiento y sus territorios desde nuevas formas de nombrarlos y pensarlos, y no desde la carencia, el atraso y la ignorancia asociados a ellos?

Referencias

- BARRÓN-PASTOR, J. C., “¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior”, en *Revista Trace*, junio (53), 2008, pp. 22-35, disponible en <https://journals.openedition.org/trace/352>.
- BARTOLOMÉ, Miguel, “Los procesos de extinción y transfiguración cultural”, en M. Bartolomé y A. Barabas, (coords.), *La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*, INAH/INI, México, 1996, 19-44.
- BATRA, A., “Las guerras del ogro”, en *Chapas*, 16, 1983, pp. 63-106.
- ..., *El capital en su laberinto. De la renta de la tierra a la renta de la vida* (D. Moreno Soto, ed.), Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria de la Cámara de Diputados, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Editorial Itaca, 2006, disponible en <https://unpensamientomundano.files.wordpress.com/2015/02/el-capital-en-su-laberinto.pdf>.
- ..., “Con los pies sobre la tierra ‘No nos vamos a ir’”, en *Alegatos. Sección Doctrina*, 27 (85), 2013, pp. 715-750, disponible en http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/rebiud_juscom_gu.pdf#page=388
- BECK, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Paidós, 2003.
- BOEGE, E., *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiología en los territorios indígenas* (1ª ed.), Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.
- CALVO-PÉREZ, Carolina, “Diagnóstico de la educación superior en Oaxaca desde una perspectiva institucional”, documento de trabajo, 2017.
- CARMICHAEL, Stokely y Charles V. Hamilton, *Black Power: the politics of liberation*, Nueva York, Random House, 1967.
- CARTON-DE GRAMMONT, H., “La desagrarización del campo mexicano”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 16 (50, mayo-agosto), 2009, pp. 13-55, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10511169002%0ACómo>
- CASTELLANOS GUERRERO, Alicia, “Apuntes de experiencias de investigación sobre el racismo hacia los pueblos indígenas”, en María Elisa Velásquez (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2019, pp. 573-610.
- CORBETT, M. J., *Learning to Leave: The irony of schooling in a coastal community*, Vancouver, University of British Columbia, 2000.
- DIETZ, Günther, “Universidades interculturales en México”, en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 2014, pp. 319-326.
- GONZÁLEZ APODACA, Erica, “The Ethnic and the Intercultural in Conceptual and Pedagogical Discourses within Higher Education in Oaxaca,

- Mexico”, en *Intercultural education*, 20 (1), 2009, 19-25.
- LEÓN, Santiago Aarón, “La presencia de la mujer en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, 2015, disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.11777/636> (fecha de consulta: septiembre de 2020).
- MACPHERSON, William, *The Stephen Lawrence Enquiry*, Londres, The Stationery Office, 1999.
- MALDONADO, B., *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca* (1ª ed.), Oaxaca, Centro INAH Oaxaca, 2000, disponible en https://www.academia.edu/5937124/Benjam%C3%ADn_Maldonado_Alvarado_LOS_INDIOS_EN_LAS_AULAS.
- MASFERRER LEÓN, Cristina, “Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libro de textos nacionales y prácticas docentes locales”, en María Elisa Velásquez (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2019, pp. 373-424.
- PASCUAL-ORTEGA, Daniel, “Estrategias de interculturalidad en educación superior en México”, tesis de maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, ITESO, 2013.
- QUECHA REYNA, Citlali, “La idea sobre raza y el racismo: notas desde la antropología”, en María Elisa Velásquez (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2019, pp. 521-572.
- RAMÍREZ, Elisa, *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006.
- RESTREPO, Eduardo, *Intervenciones en teoría cultural*, Popayán, Universidad del Cauca, 2012.
- RODRÍGUEZ-MORENO, José, “Evaluación del entorno laboral en la región del bajo Mixe de Oaxaca y determinación de las capacidades y limitaciones de formación profesional en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)”, en *Cuadernos del Sur* 48 (37), 2014.
- SAYNES-VÁSQUEZ, A., J. Caballero, J. A. Meave y F. Chiang, “Cultural Change and Loss of Ethnoecological Knowledge Among the Isthmus Zapotecs of Mexico”, en *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 9 (1), 2013, pp. 1-10, disponible en https://www.researchgate.net/publication/239062596_Cultural_change_and_loss_of_ethnoecological_knowledge_among_the_Isthmus_Zapotecs_of_Mexico.
- SCHMELKES, Silvia, “Educación indígena intercultural para todas y todos”, conferencia magistral, memoria del encuentro “Interculturalidad para todas y todos. Diálogo de Experiencias Indígenas e Interculturales de Oaxaca”, Oaxaca, octubre de 2013.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Panorama de la Educación Superior en el estado de Oaxaca*, 2016.
- SOTO-SÁNCHEZ, A., *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretnejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec*, Oaxaca, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2016.
- SOTO-SÁNCHEZ, A. y J. C. Robles-Gil, *Construcción de la identidad de los jóvenes del istmo de Tehuantepec en sus ámbitos cotidianos de interacción y participación*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2008, disponible en http://www.academia.edu/6607403/UNIVERSIDAD_AUTONOMA_METROPOLITANA
- VAN DIJK, Teun, “El discurso y la reproducción del racismo”, en *Lenguaje en contexto*, 1 (1-2), 1988, pp. 131-180.
- WADE, Peter, “Multiculturalismo y racismo”, en *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), julio-diciembre de 2011, pp. 15-35.

- ..., "Racismo, Estructuras e Instituciones", ponencia presentada en el Simposio Internacional "Racismo institucional y la crisis del Estado", Oaxaca, CIESAS, enero de 2018.
- ZIBECHI, R., "La educación en los movimientos sociales", en *El Programa de las Américas del IRC*, 1-9, 2005.

Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México

David Alejandro Bedolla Mendoza

Este texto presenta los resultados de mi investigación acerca de cómo los estudiantes indígenas vivimos la discriminación y el racismo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mediante técnicas cualitativas y cuantitativas, se investigaron las formas más visibles y crudas de la discriminación racial, así como las formas sistemáticas de este fenómeno. A partir de entrevistas y cuestionarios se recopilaron opiniones y experiencias en torno a este tipo de violencia.

La diversidad cultural es una de las características más relevantes de México; se hablan 364 variantes lingüísticas dentro del territorio nacional (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009) y según la encuesta Intercensal, realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, el 21,5% de la población, equivalente a más de 25 millones de personas, se adscribe a algún grupo étnico. Solo el 27,6% de quienes se identifican como indígenas habla una lengua nacional diferente del castellano, en total, 7,2 millones de habitantes (6%). De los más de 28.000 jóvenes de entre 20 y 24 años que hablan una lengua indígena sin hablar castellano, ninguno ha logrado terminar la secundaria (INEGI, 2019).

La UNAM es la principal universidad del país. Con 356.530 alumnos inscritos en el ciclo 2019, es también una de las más importantes de América Latina. Cuenta con 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se cursa el nivel medio superior, y con 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 9 escuelas nacionales donde se estudian 128 carreras de Educación Superior. La universidad posee 34 institutos, 14 centros de investigación y 12 programas universitarios. Tiene presencia en las 32 entidades federativas del país y su principal concentración se encuentra en la zona centro, con 6 campus y 17 planteles en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (UNAM, 2019).

Uno de los 12 programas es el Programa Universitario de la Diversidad Cultural e Interculturalidad, que otorga una beca económica a estudiantes provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes. Son 910 estudiantes indígenas y afrodescendientes de 34 etnias que estudian en 41 planteles (Programa Universitario de la Diversidad Cultural e Interculturalidad, 2019).

El presente texto es producto de un trabajo con más de 40 compañeros indígenas en el que investigamos, discutimos y reflexionamos sobre el racismo que se vive en la UNAM.

En mi primer año en la Escuela Nacional Preparatoria número 5 de la UNAM fui discriminado por mi adscripción zapoteca; fui visto como alguien menor por compañeros y maestros. Esto me causó una gran decepción, pero también un interés por saber si esto era un patrón común en la universidad. En aquel entonces platicaba con mis compañeros del PUMC, ahora Programa Universitario de la Diversidad Cultural e Intercultural, y algunos coincidían, otros no. A pesar de darme mucho miedo, nunca negué mis raíces. Fue en la facultad donde decidí hacer una investigación para saber si los demás jóvenes indígenas de la UNAM sufrían discriminación, de qué manera la vivían, cómo le hacían frente, qué hacían.

La construcción del indígena como sujeto de estudio de las ciencias sociales ha pasado por varias etapas históricas. Desde el primer contacto con los europeos en el siglo XV, pasando por la conversión a la nueva religión durante los siglos XVI-XVIII, y una de las más importantes fue la Independencia en 1810, cuando se comenzó a buscar una nueva identidad para el México independiente que se basó en el glorioso pasado indígena. Ese México independiente buscó la unidad nacional para el progreso; sin embargo, una sociedad tan culturalmente diversa era difícil de manipular. No es casualidad, por tanto, que los indígenas representaran un obstáculo para los intereses del gobierno. En 1856 se promulgó la Ley Lerdo, que atentó directamente contra las comunidades indígenas al prohibir la propiedad comunal. Durante los años siguientes, y por la insistencia en buscar una unidad nacional, se retomó la idea de glorificar el pasado indígena, pero con sus acciones se atacaba a los indígenas contemporáneos. Por eso se dice que en ese momento hubo “un orgullo del indio muerto y una vergüenza del indio vivo” (Medina, 2000).

Una etapa también muy importante para la historia del indígena y el Estado se dio una vez terminada la Revolución Mexicana, en las primeras décadas del siglo XX. En este proceso el país sufrió una fragmentación y, a través de propuestas como la de Manuel Gamio, considerado el padre de la antropología mexicana, se buscó nuevamente una unidad nacional. Las comunidades volvieron a representar un obstáculo para los intereses de desarrollo y progreso y por eso este fenómeno fue llamado “el problema indígena”. Esta vez, los gobiernos apelaron a resolver el dilema y los primeros antropólogos comenzaron a proponer respuestas; de aquí se creó la famosa obra “Forjando Patria”, de Manuel Gamio, quien estudió la diversidad y la cultura

material, así como las lenguas. Es importante mencionar que en el ámbito educativo, Gamio sostenía que la lengua nacional era el castellano y por ende se debía educar a toda la población solo en esa lengua. Después de varios años de intentos fallidos, fue en la década de 1940 cuando se logró consolidar en México la antropología enfocada en resolver el problema indígena. No es una casualidad la famosa frase del presidente Lázaro Cárdenas: “No hay que indianizar a México, sino mexicanizar al indio”. Fue así como se creó el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Indigenista Americano. Se comenzaron a difundir publicaciones como la *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, *El Boletín Indigenista*, *América Indígena*, etc. (Medina, 2000; Gamio, 1916).

También se consolidó la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que firmó convenios con la Universidad de Chicago y después se afianzó, en términos de Thomas Kuhn, una comunidad científica bajo el paradigma mesoamericanista, enfocada a resolver el problema indígena (Medina, 1995; Kuhn, 1962).

Posteriormente, el Estado persiguió proyectos en los que no se incluía a los indígenas. De ahí nace el “México profundo” descrito por Bonfil Batalla, en donde se defiende que, a pesar de que en México se conserva una raíz y una forma de vida arraigada a Mesoamérica, los indígenas siguen siendo invisibilizados e ignorados (Bonfil Batalla, 1990).

En 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, formado por indígenas de distintas etnias, se levantó en armas contra el gobierno mexicano, una noticia que sacudió al país y al mundo. Los indígenas de Chiapas decidieron comenzar la llamada “guerra contra el olvido” y mostraron al mundo la falta de interés de parte de las autoridades por atender sus peticiones.

Hasta ahora los indígenas no hemos coincidido con los proyectos del Estado, a pesar de que México está adherido al Convenio 169 de la OIT. Las políticas públicas no han sido lo suficientemente eficaces para que podamos comunicarnos en los espacios públicos ni podamos recibir clases en nuestra lengua; por el contrario, cientos de comunidades están a la defensa del agua y de la tierra ante los megaproyectos. Así también lo demuestra la consulta sobre la percepción de la imagen del indígena que desarrolló la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos en 2006, donde en una encuesta que realizaron a 1550 personas se afirma que los indígenas son el primer grupo social al que se le asocia con la discriminación. En dicha encuesta se obtuvo el dato de que 9 de cada 10 personas entrevistadas aseguran que no tendrían problema con tener a una familia indígena como vecina. Sin embargo, al aplicarse los factores cualitativos, las respuestas en su mayoría fueron negativas: respuestas como “Mejor déjalos así... en su lugar”, lo

que indica que en el discurso la discriminación se reconoce, pero en la práctica falta mucho por hacer (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006).

La Organización de la Naciones Unidas (ONU) ha proclamado el 21 de marzo como el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial. Durante la década de 1960, la misma Organización acordó reunirse para realizar la “Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial”, en donde se propuso un plan de acción para cumplir dicho objetivo. En su primer artículo dice:

la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Asamblea General Naciones Unidas, 1965).

A partir de esta Convención, la ONU ha tenido otras reuniones; una de las últimas fue la que se realizó en 2001 en Durban y, diez años después, una reunión conmemorativa que tuvo como resultado un documento, en uno de cuyos párrafos se dice que se:

invita a los Estados a que reconozcan los problemas particulares a que hacen frente los pueblos y personas indígenas que viven en un entorno urbano y los exhorta a aplicar estrategias eficaces para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia con que tropiezan, prestando especial atención a las oportunidades para que continúen practicando sus modos de vida tradicionales, culturales, lingüísticos y espirituales (Naciones Unidas, 2012).

Por lo menos desde la llegada de los españoles, América Latina ha presenciado discriminación racial; en un principio, hacia los indígenas y negros, y actualmente la historia no es diferente con los migrantes centroamericanos. La estigmatización de distintos sujetos a lo largo de la historia ha consolidado un fenómeno social grave en los que racistas y racializados se ven inmiscuidos. Esta estigmatización no necesariamente tiene que ver con rasgos físicos, sino también con los que obedecen a una diferencia cultural y, por ende, rasgos culturales que se asocian a un determinado grupo y entonces son racializados. Es decir, una persona con un origen étnico diferente podrá ser asociada con dicho origen

no solo a partir de sus rasgos físicos racializados sino también a partir de su vestimenta, su lengua, etc. Estos otros elementos, que no son propiamente raciales, sí son factores para que otro grupo los racialize y, en consecuencia, los discrimine. Así también lo expresa el autor del libro *Los racismos son eternos, pero los racistas no*, Eduardo Menéndez, que afirma que todos los racismos son culturales y explica:

En la década de los ochenta emergieron nuevos episodios de racismo, especialmente en países europeos, y en casi todos los casos se relacionaron con el surgimiento de partidos y organizaciones políticas de derecha y de extrema derecha, que frecuentemente se identificaron con el fascismo [...] todos estos grupos impulsaron racismos culturales [...] donde el rechazo al “otro” está basado en la diferencia e incompatibilidad cultural y no en criterios biológicos (Menéndez, 2017).

La presente investigación se realizó durante los meses de mayo, junio y julio de 2018, y una última parte en enero de 2019. En ese lapso decidimos investigar cómo viven las y los jóvenes que se adscriben a un grupo étnico y su experiencia al formar parte de la UNAM, para constatar si en la máxima casa de estudios existe o no discriminación racial.

El objetivo principal fue conocer si han sido discriminados, de qué manera y por quién, y la experiencia de las y los jóvenes que se autodenominan pertenecientes a un pueblo originario, mexicanos de 18 a 25 años que estuvieran estudiando en alguna de las escuelas o facultades de la UNAM. Se planteó también conocer, si existen, cuáles y de qué tipo son las redes de apoyo que las y los jóvenes que se autodenominan pertenecientes a un pueblo originario (y que son parte del Programa Universitario de la Diversidad Cultural e Interculturalidad) han formado a lo largo del tiempo.

Respecto a la metodología, se realizaron entrevistas semiestructuradas y luego hicimos uso de cuestionarios. Las entrevistas fueron agendadas con anticipación y se realizaron dentro de la universidad. Poco a poco fui conociendo a más becarios, quienes se interesaron por mi investigación y accedieron a ayudarme en su realización.

Fueron un total de 33 entrevistas que se aplicaron en el período comentado y 7 cuestionarios que se aplicaron en enero del 2019. Cada entrevista duró aproximadamente una hora, ya que se trataba de profundizar en algunos aspectos.

Por ética, confidencialidad y seguridad no se revelarán nombres de ninguno de los participantes; sin embargo, es preciso señalar que todos accedieron a que los datos fueran analizados y utilizados para la investigación, como también leídos y escuchados.

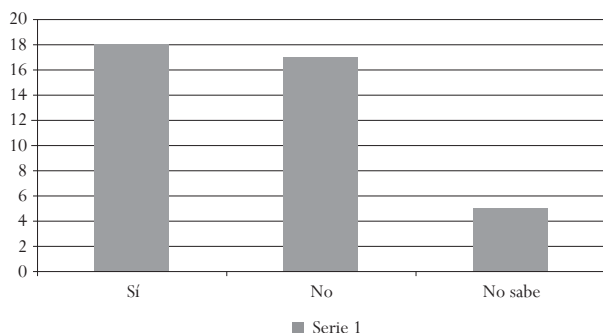
Las entrevistas fueron aplicadas a alumnos de 15 planteles: facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias, Economía, Medicina, Química, Ingeniería, Arquitectura, y las Facultades de Estudios Superiores, planteles Cuautitlán, Zaragoza, Acatlán e Iztacala, así como a alumnos de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

Entre los entrevistados hubo jóvenes que se adscriben como nahuas, zapotecos, mixes, mazahuas, tének, mixtecos, ch'oles, otomíes, popolocas, tlapanecos y chatinos.

A nadie le gusta ser discriminado; tampoco es fácil contarlo o aceptarlo. Entonces, decidí preguntar directamente “¿Has sido discriminado? ¿Crees que existe la discriminación contra los indígenas en la Universidad?”. Sabía que la mayoría de las respuestas serían negativas; la situación era acercarme a otros aspectos en los que la discriminación no suele ser vista como tal. Por ejemplo, preguntaba: “¿Cuántos de tus compañeros saben que te auto-adscribes como indígena? ¿Qué tan libre te sientes de usar tu lengua materna en la Universidad?”. Como veremos más adelante, los resultados son bastante reveladores.

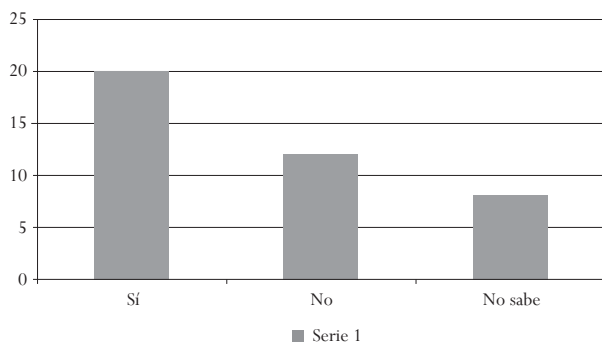
Con respecto a todo el país, de los 40 becarios, 37 creen que sí existe discriminación hacia los indígenas en México y solo 3 creen que no es así. De esos 3, una nos mencionó que en su comunidad casi no hablan su lengua debido a que “ellos mismos se sienten auto-mal de hablarla” y no se debe a la discriminación. Otro compañero nos mencionó que él solamente habla con gente de su pueblo, o indígenas, que no tiene amigos chilangos y que le gustaría usar su lengua materna fuera de su pueblo. El último compañero dijo que no hay discriminación, ya que depende de la autoestima de cada uno verse como inferior a los demás.

¿Consideras que la Universidad acepta la diversidad en su totalidad?



Tomando en cuenta la universidad como toda la comunidad universitaria, se preguntó a los becarios si consideran que esta acepta la diversidad cultural en su totalidad. Son 38 becarios los que aseguran que la universidad, y principalmente el Estado, no proporcionan los elementos necesarios para que cualquier joven indígena pueda cursar la Educación Superior sin ningún tipo de barrera u obstáculos.

¿Crees que en la UNAM existe discriminación?



La pregunta principal es saber si hay discriminación dentro de la UNAM. De 20 becarios que afirman que existe el racismo en la UNAM, 14 aseguran que han sufrido discriminación por parte de algún sector de la comunidad universitaria.

De estos 20, 12 jóvenes aseguran que quienes discriminan son alumnos, 3 aseguran que son alumnos y docentes, 3 creen que son alumnos, docentes y trabajadores, 1 cree que solo docentes y trabajadores y 1 no sabe.

Los comentarios siguientes son algunos de los casos más conmovedores que mis compañeros becarios me dieron a conocer sobre la discriminación que han sufrido. No se revelarán identidades ni otro dato.

- Caso 1: Compañeros que se burlan de ti, que dicen: “ay, es que esa viene de allá”; hasta para hacer equipos ni te quieren; luego, en sus equipos, dicen: “no sabe exponer y no sabe ciertas cosas”; hasta los mismos profesores, “es que no sabes exponer, no, no sabes, ni decir las palabras sabes”.
- Caso 2: Estaba entregando calificaciones en sexto semestre y me dice: “lo lograste, a pesar de tu condición”. “¿A qué se refiere?”. En mi mente pensé, ¿mi discapacidad visual? Me respondió, pues porque usted es de provincia, y la gente de provincia es muy conformista y usted es la primera persona de provincia que conozco que está estudiando en la universidad y a pesar de eso lo logró.

- Caso 3: Mis compañeros me decían “ay, esa niña que quién sabe de dónde viene, no sabe hablar bien el español”. Pues yo decía: “Ok, pues es difícil, lo estoy aprendiendo”. Tenía un profesor que me decía “Ay, la niña náhuatl”, y todos me empezaron a decir así. El profesor me decía “Qué, ¿y tus burros?” [...] Aprendí que siempre vas a estar expuesto a que se burlen de ti, a que te hagan menos o no sé, ese tipo de cosas. Si no le tomas importancia [...] mi mamá siempre dice “un día se van a cansar y es demostrarles que, así como todos los demás que se burlan de ti, pues qué también puedes hacer más y mejores cosas”.
- Caso 4: Al principio, mis compañeras se burlaban porque yo llevaba rebozo a la escuela; entonces me decían: “ay, traes un rebozo, ay, eres de Oaxaca”. Me decían “las de Oaxaca llevan trenzas, ¿no?, las de Oaxaca siempre traen su rebozo, ¿no? Son unas chintas”.¹ Cuando yo no me atrevía a preguntarle algo a la maestra le decían: “ah es que es de Oaxaca”. Entonces eso como que sí, sí me molestaba un poco y ya después empezaron a burlarse de mí porque yo no sabía significados de algunas palabras o todo este tipo de cosas. Y la verdad, me sentí un poco violentada por eso, ¿no? Porque no me gustaba. Y, a la par que pasó eso, me acuerdo de que me molesté con mis compañeras porque también llegaron a ocupar mi celular y poner ciertas cosas de mí en mis estados de Facebook que me exhibían, o una vez les presté una de mis credenciales de la escuela y pegaron letreros con ella: “se busca por ser oaxaqueña y por chaira”.²

En los casos anteriores podemos ver la discriminación en su máxima expresión. En el primer caso vemos la exclusión de una compañera por hablar una variante diferente del castellano y tener otro acento que el que se tiene en la ciudad de México. En el segundo caso, vemos cómo se pone en duda la capacidad intelectual por el simple hecho de ser indígena. El tercer caso excluye al indígena como sujeto en su totalidad, por el simple hecho de adscribirse como nahua. Se le acusa de no hablar bien castellano, se hacen burlas y apodos. El cuarto caso también excluye al indígena en su totalidad, se burlan por la vestimenta, por la lengua, por el color de piel, y llegan a actitudes violentas que es válido calificar como alarmantes. Es preocupante saber que en estos cuatro casos se vieron involucrados los docentes, quienes deberían tener una formación ética con sus alumnos, pero que sin dudas en estos casos son racistas.

¹ Término coloquial y despectivo para referirse a las personas de origen indígena.

² Término despectivo para referirse a activistas o personas que se oponen a ideologías políticas de derecha.

Es muy inquietante conocer que existen este tipo de violencias dentro de nuestra universidad, que sin duda son un reflejo de nuestra sociedad y que el hecho de ser universitarios no nos quita. Dentro de todo esto cabe mencionar que los estudiantes me lo contaron como una experiencia de discriminación, ya que algunos compañeros contaban sus experiencias y decían que no era discriminación. Esto se debe a que dentro de nuestra sociedad hay una tendencia a normalizar la violencia.

Los becarios que no han sufrido discriminación, pero que sí aceptan que existe en la UNAM, nos introducen a un tema muy importante. ¿Qué tanta discriminación estructural existe en el modelo educativo de México? Los propios becarios comentan:

Muy pocos tienen la oportunidad de venir a estudiar a la ciudad porque es un gasto muy grande que no todos pueden hacer [...] se supone que es una universidad nacional, es decir, que es para todos y que sí debería haber apoyo hacia nosotros.

Imagina a alguien que solo hable otomí, pues ni siquiera podría entrar a la universidad porque el examen de admisión pues te requiere cierto conocimiento de castellano, entonces pues desde ahí se ve, se ven cooptados ciertos privilegios.

¿Por qué debemos migrar para poder estudiar? ¿Por qué debemos aprender otra lengua diferente a la nuestra para poder ingresar? ¿Por qué al ingresar se nos discrimina, se nos tacha y se pone en duda nuestra capacidad intelectual? Migramos para salir adelante, pero también porque el Estado no nos proporciona las herramientas para poder estudiar en nuestros pueblos. La universidad creó planteles en la periferia de la ciudad para poder llegar a las zonas más pobres de la urbe, pero es necesario que llegue a las zonas más pobres del país.

Es oportuno preguntarnos aquí si el Estado está contribuyendo a una verdadera interculturalidad o simplemente está ejerciendo su poder para continuar con lo que algunos autores denominaron el colonialismo interno, en el que a diferencia del colonialismo, los grupos de poblaciones nativas no son exterminados sino adheridos a un Estado, pero sin las condiciones necesarias para poder tener una vida digna. Así lo expresa González Casanova (2003) en su ensayo sobre el colonialismo interno, donde encuentra similitudes entre el colonialismo y el colonialismo interno.

Se encuentran en situación de desigualdad frente a las élites de las etnias dominantes y de las clases que las integran. [...] Sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de "asimi-

lados". En general, los colonizados en el interior de un Estado-Nación pertenecen a una "raza" distinta a la que domina en el gobierno nacional y que es considerada inferior.

Otra característica que menciona González Casanova (2003) y que me parece muy relevante para este texto es:

La mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la "nacional". Aunque existen más características, solo menciono estas tres, pues es factible a partir de esto cuestionar las políticas públicas del Estado con los pueblos indígenas e incluso también las políticas de las mismas universidades (González Casanova, 2003).

Como mencionamos al comienzo, desde principios del siglo XX, el Estado mexicano echó a andar el proyecto escolar en el que se enseñaría únicamente en castellano, y hasta ahora este sistema escolar nos trae repercusiones. El solo hecho de que el examen de ingreso a la Educación Superior se realice en ese idioma deja sin posibilidades a miles de personas monolingües. Aunado a esto, hay quienes logran ingresar sin un dominio total del castellano, pero nunca podrán tomar clases en su lengua y se ven discriminados por no tener un conocimiento completo del castellano. Además, para titularse, muchos tenemos que aprobar un examen de segundo idioma en el que nuestras lenguas no son una posibilidad válida. Tampoco hemos logrado que nuestras tesis o artículos académicos sean reconocidos en nuestras lenguas, es decir, no existe dentro de las aulas una interculturalidad eficaz en la que podamos compartir conocimientos a la par.

Como se ha visto, la estructura del sistema escolar es violenta, se ha normalizado tanto que hemos invisibilizado muchas cosas, incluso la presencia del indígena en la universidad es desconocida; la misma sociedad no permite que un indígena logre llegar a la Educación Superior; ya lo vimos en el caso anterior en palabras de un mismo docente. La folclorización del indígena también es un fenómeno tan normalizado que lo pasamos por alto, e incluso hay quien lo ve con buenos ojos. Por todo esto también es preciso mencionar los casos de los becarios que no creen que existe discriminación y que afirman no han sido discriminados.

Sí, recibía muchos comentarios de mi acento, siento que no era discriminación, nunca me sentí incómodo, al contrario, me sentía bien porque me siento orgulloso de dónde vengo, y no creo que lo hagan para lastimarlo, solo son bromas que nunca debes tomar a pecho para que no te afecten.

Muchos creen que es burla, pero yo digo que es porque les gusta el acento; cuando alguien tiene acento diferente lo encuentran simpático, también es cuestión de autoestima, ¿no? Si te hacen comentarios por eso, pues que bien, estás sobresaliendo en algo.

No era precisamente una cosa como tal, como que llegaron a decirme cosas, pero sí está como esa mirada que te exotiza, que te ve así como un bicho raro y te quieren ir a tomar fotos y a preguntarte dónde vas a bailar, dónde vas a cantar, es un poco incómodo.

Y los casos continúan. En el primero podemos ver cómo a través de estos comentarios en torno a su acento, el compañero dice reforzar su identidad; en el segundo, de igual manera, los comentarios eran por su acento y cree que la autoestima es un factor importante para no verse afectado. En el último caso vemos la negación de la diversidad. Es decir, no se puede ir a la universidad ni a ningún espacio público en la ciudad con la vestimenta de tu pueblo sin que te exoticen, te folckloricen, etc. Es un patrón común: a la pregunta de “¿qué tan libre te sientes de usar la vestimenta de tu pueblo dentro de la universidad?”, ningún becario contestó “Me siento totalmente libre”; las respuestas fueron “Casi no” y “Para nada”.

En muchos casos, también el orgullo universitario influía y es algo muy interesante, ya que se nos ha dicho que no cualquiera entra a la UNAM y es verdad: la demanda es muy grande. Sin embargo, esto en algunos casos sesga el hecho de que haya violencia. Algunos compañeros mencionaban que en la UNAM no pasa eso, que “somos universitarios”. Incluso comentaban que sus compañeros les mostraban su admiración, que ellos quisieran aprender sus lenguas y que en cierta parte les hacía sentirse bien.

En casos como estos, la exotización y folclorización juegan un papel crucial que se debe analizar con más detenimiento. Lo importante a mencionar es que sí existen comentarios en torno a un elemento no tan común en la ciudad de México, como lo es un acento o vestimenta diferente.

En esta investigación dimos cuenta de algunos de los obstáculos que se enfrentan como la discriminación, pero también encontramos las maneras de organización que surgen a raíz de conservar el sentido de comunidad que se vive en los pueblos. Los mismos becarios me platicaron que van a comer juntos, organizan pequeños convivios, incluso recrean en Ciudad Universitaria y otros planteles el “Día de la Samaritana”, una tradición oaxaqueña en la que se representa un pasaje bíblico y se le regala agua de distintos sabores a todo aquel que pase. Los becarios saben que comparten la experiencia de vivir lejos de

casa y también un sentido de comunidad. Además, se ayudan entre sí, hacen conversatorios para discutir diversos temas, dan talleres y regularizaciones para sus propios compañeros, ofrecen alojamiento, etc. Cito a una compañera: “Cuando estoy con mis compañeros becarios no me da miedo decir quién soy”.

México es un país racista; la Universidad es un reflejo de lo que pasa en nuestra sociedad y es igual de grave. Si bien es cierto que institucionalmente la UNAM ofrece un sistema de becas para estudiantes indígenas, también es preciso decir que hacen falta políticas de inclusión para que la diversidad que posee la universidad se haga presente de la mejor manera y sea respetada, para que podamos usar nuestra vestimenta y hablar nuestras lenguas sin temor a que exista discriminación.

La normalización de la violencia racista ha invisibilizado los procesos discriminatorios del que los estudiantes indígenas son víctimas, llevándolos a creer que no existe, o que es cuestión propia no sentirse mal ante estos comentarios. La folclorización y exotización de las formas de ser y entender el mundo de los compañeros pertenecientes a un pueblo originario también son formas de discriminación y muchas veces no se toman como tales a pesar de que han hecho sentir incómodos a algunos. Es importante no seguir tolerando estos tipos de violencia en nuestras universidades.

Ante la frustración de no estar en la tierra natal, los jóvenes becarios nos hemos organizado en una forma de resistencia para poder seguir expresándonos conforme a nuestras maneras de ser y entender el mundo, seguir hablando en nuestras lenguas, portando nuestras vestimentas y decir: ¡Aquí estamos!

Referencias

- ASAMBLEA GENERAL NACIONES UNIDAS, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial, 1965, p. 12.
- BONFIL BATALLA, G., *México profundo: una civilización negada, I*, México, Grijalbo, 1990.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo*, México D.F., Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006.
- GAMIO, M., *Forjando Patria*, México, Porrúa, 1916.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P., *Colonialismo Interno, una redefinición*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2003.
- INEGI (1 de diciembre de 2019), Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo y conteo de población y vivienda, disponible en www.inegi.org
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS, *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, INALI, 2009.
- KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- MEDINA, A., *Los paradigmas de la antropología mexicana*, Nueva Antropología, 1995.
- ..., *En las cuatro esquinas, en el centro*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2000.
- MENÉNDEZ, E., *Los racismos son eternos, pero los racistas no*, México, UNAM, Programa Universitario de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, 2017.
- NACIONES UNIDAS, *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*, Nueva York, Naciones Unidas Derechos Humanos, 2012.
- PROGRAMA UNIVERSITARIO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD (1 de diciembre de 2019), Diversidad Cultural e Interculturalidad, Programa Universitario, disponible en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becas.html
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (15 de diciembre de 2019), Portal de Estadística Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

La discriminación étnico-racial y de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Una aproximación desde la percepción docente

Flor Marina Bermúdez Urbina, Pablo Gómez Jiménez y Williams Ramírez Benito

En este capítulo se presentan los resultados de una investigación realizada entre los años 2018 y 2019 en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) y en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), instituciones de Educación Superior que se encuentran en el sureste de México.

Los hallazgos muestran que tanto en la Unicach como en la UJAT, la discriminación por género asociada a las representaciones de masculinidad hacia la población LGBT (lésbico, gay, bisexual, transexual) es la forma más importante. En ambas instituciones encuentra que, dentro del profesorado, la existencia de prejuicios fuertemente arraigados en la homofobia, transfobia y la desigualdad de clase favorece la discriminación al interior de las instituciones educativas.

En el contexto reciente de la Educación Superior en México, diversas instituciones educativas han desarrollado investigaciones que documentan dinámicas concretas de discriminación y racismo en los espacios educativos (Barrón, 2008; Baronnet, 2013; Gall, 2014; Carlos, 2016; Velazco, 2016; Bermúdez, 2014; Bermúdez y Ramírez, 2019). Para el caso concreto de la Unicach, durante 2018, con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Pública, se llevó a cabo un estudio institucional que explora las percepciones y opiniones de docentes universitarios —que atienden a población indígena, mestiza y afromexicana—, respecto de la diferencia racial y étnica, y a las experiencias localizadas de discriminación por género, raza y etnia entre el estudiantado y profesorado.

Esta investigación, realizada inicialmente en la Unicach y luego replicada en la UJAT con una muestra representativa de profesores de la División Académica de Educación y Artes (DAEA), contó con el diseño metodológico y del campo de investigadores del área de Sociedad y Cultura del Colegio de la Frontera Sur.¹ El estudio comparativo se desarrolló en el marco de la Cátedra-Seminario Permanente sobre

¹ La investigadora responsable del diseño, la aplicación de instrumentos y el análisis de la información fue la dra. Angélica Arémy Evangelista García, investigadora titular del ECOSUR.

Educación Superior e Interculturalidad en la Frontera Sur-sureste de México, de la que ambas instituciones participan.

Cabe señalar que en las instituciones de Educación Superior en México, la población indígena que cursa estos estudios es frecuentemente invisibilizada por las estadísticas institucionales y también por las autoridades educativas, quienes obvian muchas condiciones de desigualdad en las que estudian, así como sus necesidades más apremiantes para permanecer en la universidad. Han sido aún menos exploradas las formas de discriminación asociadas a la diferencia sexual, la desigualdad de clase y la pertenencia a un grupo etario (juvenil) (Bertely, 2013). En este sentido, consideramos prioritario desarrollar un estudio que aportara datos de campo y permitiera conocer las concepciones que los profesores tienen de las diferentes formas de discriminación y racismo que viven las y los estudiantes, y documentar como influyen en las dinámicas cotidianas de la Educación Superior en dos instituciones del sureste de México.

La discriminación en la Educación Superior. Algunos referentes conceptuales

En México, las políticas públicas vinculadas a los procesos de castellanización e integración de las poblaciones indígenas generaron formas de racismo sutiles, que se han hecho manifiestas en una inferiorización de la población indígena y afromexicana y que hoy se hacen visibles en diversas representaciones literarias, gráficas y semánticas que aluden a lo indígena (Navarrete, 2017). En el afán de lograr la integración de los indígenas y afromexicanos, las políticas nacionalistas y modernizantes significaron su negación política y cultural, lo que se ha traducido en diversas formas de discriminación (Urgoiti, 2007) que han adquirido matices distintos a lo largo de los años.

Hoy sabemos que la discriminación se produce cuando una persona o grupo es tratada de forma desfavorable a causa de los prejuicios o estereotipos que se configuran al pertenecer a una categoría social distinta. Entre las categorías que arraigan los prejuicios y sustentan la discriminación se encuentran la raza, la orientación sexual, la religión, el rango socioeconómico, la edad y las discapacidades (Unicach, 2018).

Actualmente sabemos que la discriminación es una consecuencia de la desigualdad social y se explica como la suma de diferentes formas de exclusión (Bermúdez y Ramírez, 2019). En el caso de la educación en México, la discriminación educativa se acentúa en aquellos contextos caracterizados por la marginación y la pobreza; puede ocurrir en zonas urbanas o rurales y en aquellas instituciones educativas que, por su estatus marginal, ofrecen una educación degradada, lo que

al final cierra el círculo de oportunidades para obtener una movilidad social, educativa o laboral.

Para el caso de México, las comunidades indígenas, alejadas de los polos de desarrollo e industrialización, frecuentemente reciben una educación de menor calidad en los niveles básicos. Estas deficiencias en la escolarización se van acumulando hasta llegar a los grados superiores. Los alumnos que proceden de estos contextos de marginación presentan mayores dificultades para lograr desempeños óptimos en la Educación Superior (Connell, 1993). En este sentido, podemos afirmar que la discriminación consiste en la inferiorización del otro en términos de derechos y beneficios. Si bien el Estado mexicano ha decretado la educación obligatoria y gratuita, esta se da en condiciones diferenciadas a partir de desigualdades estructurales de naturaleza económica y geográfica, produciendo lo que Saraví (2015) ha denominado como las inclusiones-excluyentes.

Por ello, la investigación ha revelado que la discriminación en los espacios educativos (Gómez, Malvaez y Bonilla, 2015; Gómez, Bonilla, Bermúdez y Ramírez, 2017 y Bermúdez y Ramírez, 2019) ocurre a partir de un conjunto de prácticas sociales (formales e informales) legitimadas y validadas por una comunidad de sentido, ya que un conglomerado de grupos sociales que comparte valores y principios genera esquemas diferenciados de estimación social (Javaloy, 1994). Además de lo ya mencionado, la discriminación tiene una dimensión simbólica, pues se legitima a partir de un orden simbólico que establece parámetros subjetivos de aprobación y posee un carácter histórico (Kaplan, 2005).

Es importante señalar que las diferentes formas de discriminación tienen consecuencias diferenciadas entre quienes las sufren, ya que la suma de diversas formas de exclusión como la edad, ser mujeres e indígenas, a la larga les impide y limita el acceso a derechos y recursos. A esa intrincada red de diferentes formas de exclusión se la ha denominado desigualdad interseccional.

Desde una perspectiva interseccional (Collins, 2000a, 2000b y Davis, 2014), la discriminación étnica se conjuga con otras formas de discriminación, como la de género (Andersen, 2006). La discriminación de género la entendemos como “toda forma de distinción, exclusión o restricción en el sexo que tenga por objeto o por resultado, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de un derecho por género” (Unicach, 2018). En la discriminación de género existen entrecruces entre la sexualidad, la etnicidad, la migración y la pobreza.

La discriminación de género y étnica construye un complejo entramado de formas de exclusión (Jelin, 2014), ya que la incompreensión

de la sexualidad es una situación que genera condiciones de vulnerabilidad en la vida de estas personas (Wade, 2008). Quienes sufren este tipo de discriminación son generalmente retraídas y acosadas; y si carecen de redes de apoyo, son incapaces de permanecer en los espacios educativos.

Además, la discriminación por etnia y género posee repercusiones de diferente índole (Sánchez y Gutiérrez, 2016), ya que en muchos de los casos se coloca a las mujeres y los hombres en situaciones de riesgo o violencia; han sido ampliamente documentados los casos de jóvenes indígenas con preferencias sexuales distintas, como los estudios realizados por Juan Guillermo Figueroa (2011), quien encuentra que los hombres indígenas homosexuales están más expuestos a la adquisición de enfermedades de transmisión sexual, a experiencias de violación o abuso por su diferencia sexual. Es sabido también que la discriminación que los jóvenes LGBT resienten se traduce en diferentes formas de exclusión que afectan su vida personal, ya que enfrentan episodios de violencia, depresión, exclusión laboral y acoso escolar.

En esta investigación nos pareció importante explorar las formas de discriminación interseccionales que ocurren en los espacios de Educación Superior; por ello, los ejes conceptuales de la discriminación interseccional fueron los fundamentos en el diseño de los instrumentos y su posterior análisis.

Objetivos del estudio y metodología

Esta investigación ha tenido por objetivo identificar los prejuicios, estigmas, estereotipos asociados a situaciones y problemáticas de discriminación por género, raza y etnia entre docentes y estudiantes, e identificar los mecanismos de poder que favorecen situaciones de discriminación por género, raza y etnia en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Para el caso del estudio que se desarrolló durante el año 2018 en la Unicach, se tomó en cuenta la población docente que compone los 50 programas educativos del nivel licenciatura, así como las 9 facultades y los 3 institutos de la Unicach, ubicados en 12 municipios de Chiapas, mientras que para la UJAT se consideró como población objetivo a una muestra de profesores adscritos a la DAEA. La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante el año 2019. Se presentan los resultados de ambas aplicaciones de manera separada, puesto que no es posible compararlas de manera lineal porque las muestras, si bien son representativas en sí mismas, corresponden a poblaciones distintas.

El instrumento fue construido y aplicado, para el caso de la Unicach, por investigadores del Colegio de la Frontera Sur y validado por investigadores del Cesmeca-Unicach. Tiene como base varias encuestas (Encuesta Nacional sobre Discriminación en México; Tercer Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior; Encuesta Nacional de Indígenas; Cuestionario de Equidad de Género –CIEG– del Instituto Nacional de las Mujeres), con una adecuación y validación a las características locales de lenguaje y significado. Se trata de dos cuestionarios de auto aplicación *in situ*, con las siguientes secciones: 1) Datos sociodemográficos; 2) Experiencias personales de discriminación; 3) Discriminación de género; 4) Discriminación étnico-racial; 5) Representaciones sobre discriminación género-raza y etnia.

Para el caso de la Unicach, el instrumento se aplicó a 248 docentes con una tasa de no respuesta del 4%, mientras que para la UJAT el instrumento se aplicó a 100 docentes con una tasa de no respuesta del 0 por ciento.

Las experiencias de discriminación en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Caracterización de la población

En la caracterización de la población encuestada, encontramos que el promedio de edad de los encuestados es de 40 años; el 58% se identificó como hombre y el 42% como mujer. El 57% de los profesores encuestados refirió que su estado civil es casado(a); 27% soltero(a); 8% en unión libre y 8% divorciado(a). De los 248 profesores encuestados, 18 (7%) dicen pertenecer a un grupo indígena, 11 hombres y 7 mujeres. El restante 93% se reconoce como mestizo(a) (84%); blanco(a), 8%; una mujer se reconoció mulata.

Respecto de la orientación sexual del profesorado, 96% de las personas refirieron que su orientación es heterosexual; siete personas se identificaron como bisexuales (3%), de las cuales 5 se identificaron como hombres y dos como mujeres; 1% como homosexuales, dos hombres.

En lo que refiere a su condición laboral, la mayoría de los participantes cuenta con el nombramiento de profesor de asignatura (61%), 27% con nombramiento de profesor investigador de tiempo completo, 5% como investigador de tiempo completo y 7% como técnico académico. El 43% tiene una antigüedad de entre 1 y 5 años en la universidad; 38%, una antigüedad de entre 6 y 15 años; 15%, entre 16 y 25 años; 4% cuenta con una antigüedad de más de 25 años en la institución.

Concepciones y experiencias de discriminación

Se exploró si alguna vez han sentido que sus derechos humanos no han sido respetados por ciertos marcadores sociales como no tener dinero, su identidad de género, su color de piel, su condición étnica, su orientación sexual y su edad. Por marcador se encontró que el 27,2% afirmó que sus derechos no han sido respetados por su identidad de género; 26,6%, por no tener dinero; 21,7%, por su edad y 15,5%, por el color de su piel. Por ser indígena o por su orientación sexual aseveraron lo mismo el 5,4% y 3,6% respectivamente. Podemos inferir que los niveles de discriminación étnico-racial entre el profesorado son bajos; esto puede deberse al hecho de que 9 de cada 10 profesores son mestizos. Es decir, los profesionistas indígenas tienen escasa presencia en esta institución educativa.

Sin embargo, fue posible identificar que hasta 4,5 veces más docentes mujeres identificaron que sus derechos no siempre se respetan por su género. La investigación muestra que existe hasta 2,2 veces más probabilidades de que sean las docentes mujeres quienes refieran que el color de su piel es fuente de no respeto a sus derechos.

Respecto de la discriminación por orientación sexual, fue posible identificar que 9 docentes se definieron con orientación no heterosexual, 7 hombres y 2 mujeres. De ese pequeño grupo, 7 se definieron bisexuales (5 hombres y 2 mujeres) y 2 hombres homosexuales. También, 3 afirmaron haber manifestado su orientación sexual en la Unicach (2 hombres y 1 mujer). Entre quienes no han hecho pública su orientación (6), 5 refieren que es una decisión estratégica y 1 persona refirió que ha sido por pena. De las 18 (8%) que respondieron pertenecer a un grupo indígena, solo 1 refirió ser bisexual y ninguna ha ocultado su origen en la Unicach.

La cantidad de 20 docentes (8,1%) afirmó que en el último año han sentido miedo de ser agredidos sexualmente en la Unicach, 18 mujeres y 2 hombres. La diferencia estadística es significativa entre hombres y mujeres: estas últimas tienen hasta 3 veces más probabilidades de sentirse vulnerables a la violencia sexual en la universidad. También, 9 docentes (3,6%) afirmaron que han recibido propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de beneficios en la Unicach, ya sean laborales, dinero, ropa, celulares. Por sexo fueron 4 hombres y 5 mujeres, sin diferencias estadísticas significativas. Los 4 hombres refieren que las propuestas fueron hechas por estudiantes; de las 5 mujeres, 1 refirió que fue un estudiante, 2 por parte de otros docentes y 2 por parte de una autoridad universitaria.

Como parte de la indagación, se presentó a los docentes un listado de frases que revelan la posible asunción de una ideología racista. En dos de las sentencias: “En escuelas donde hay muchos estudiantes indígenas, la

calidad de enseñanza disminuye” y “La mayoría de los indígenas en México son pobres porque no se esfuerzan lo suficiente”, la respuesta *verdadero* corresponde a 31 y 17 docentes de la universidad respectivamente (48 personas en total), indistintamente si son hombres o mujeres.

Se presentó además una sentencia que alude a una ideología racista asociada a la hipersexualización femenina, “Las mujeres negras son ‘fogosas’ porque son de ‘sangre caliente’”, de la cual 7 hombres y 2 mujeres la consideraron como verdadera; además, 28 de las 45 personas consideran como verdaderas ambas sentencias.

Contrario a lo que suponíamos en el discurso expresado por los docentes encuestados, encontramos que solo las y los estudiantes indígenas son aceptados por la totalidad de los docentes. Los marcadores identitarios que resultaron en mayor rechazo fueron estudiante enfermo/a de sida (8%) y estudiante trans (transgénero, transexual, travesti) (5%); seguidos de estudiante homosexual (3%) y estudiante lesbiana (2%), independientemente si la persona encuestada es docente hombre o mujer. En un sentido interseccional, el estudiantado LGBT es el menos aceptado por un porcentaje de la planta docente.

Experiencias de discriminación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Características de la población encuestada

Los 100 profesores que participaron en la encuesta pertenecen a la DAEA y colaboran en las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Promoción y Gestión de la Cultura, Idiomas y Ciencias de la Comunicación, de los cuales el 44% son profesores de asignatura, 49% de tiempo completo y 7% profesores investigadores de medio tiempo.

En este estudio participaron 41 profesores con un rango de antigüedad de entre 16 y 25 años de trabajo en la institución, seguido por la generación de profesores que cuentan con 6 y 15 años en la institución. Estos datos son reflejo del corte generacional adulto de los profesores que participan del proceso de formación de los estudiantes.

Del total de profesores participantes, el 73% tiene más de 40 años de edad; entre estos, el 5% dice pertenecer a un pueblo indígena; por otra parte, 6% del total de los encuestados dijo ser indígena, 11% se identificó como blanco y el 83% dijo ser mestizo.

De las encuestadas, 60% fueron mujeres y 40% hombres. A diferencia de la Unicach, en la UJAT prevalece la planta académica femenina. El 57% de los encuestados son casados/as, el 23% son solteros/as, 9% son divorciados/as y el 8% sostiene una relación en unión libre. Respecto a la sexualidad, el 96% de los encuestados dijo ser heterosexual, mientras que 3 personas reconocieron ser homosexuales y 1 bisexual.

Concepciones y experiencias de discriminación

Se preguntó al profesorado si alguna vez habían sentido que sus derechos humanos no habían sido respetados por ciertos marcadores sociales como no tener dinero, su identidad de género, su color de piel, su condición étnica, su orientación sexual o su edad. Por marcador se encontró que el 26,4% afirmó que sus derechos no han sido respetados por su identidad de género; 25,3%, por no tener dinero; 14,8% por su edad y 19,8% por el color de su piel. Por ser indígena, 3,6% y 3,2% por su orientación sexual, mientras que un 6,9% no respondió la pregunta. Podemos inferir que los niveles de discriminación étnico-racial entre el profesorado son bajos; esto puede deberse al hecho de que 9 de cada 10 profesores son mestizos o blancos. Es decir, los profesionistas indígenas tienen una escasa presencia en esta institución educativa, dato que requiere de una indagación en mayor profundidad, en lo relativo a las oportunidades que los profesionistas indígenas tienen de participar como docentes de educación superior.

Para el caso de la UJAT, destaca el hecho de que la principal forma de discriminación es por la condición de género, situación que denuncian principalmente 3 de cada 10 profesoras de esta división académica. Los resultados muestran que existe hasta 1,1 veces más probabilidades de que sean las docentes mujeres quienes refieran que el color de su piel es fuente de no respeto a sus derechos.

Respecto de la discriminación por orientación sexual, fue posible identificar que 5 docentes se definieron con orientación no heterosexual, 2 hombres y 3 mujeres. De ese pequeño grupo, solo 1 se definió como bisexual y 4 como homosexuales. Ninguno de ellos manifestó su orientación sexual en la UJAT; el motivo fue estratégico, ya que no hablar de su sexualidad les ayuda a evitar la discriminación. Quienes no han hecho pública su orientación (5%) refieren que es una decisión estratégica y 1 persona refirió que ha sido por pena. De las 5 personas (5%) que respondieron pertenecer a un grupo indígena, ninguna ha ocultado su origen en la UJAT. Sin embargo, son una pequeña minoría frente al total de la población académica.

Por otra parte, 9 docentes (9%) afirmaron que en el último año han sentido miedo de ser agredidos sexualmente en la UJAT. Esta percepción de inseguridad la expresaron 6 mujeres y 3 hombres. La diferencia estadística es significativa entre hombres y mujeres; estas últimas tienen hasta 3 veces más probabilidades de sentirse vulnerables a la violencia sexual en la universidad.

También, 13 docentes (13%) afirmaron que han recibido propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de beneficios en la UJAT, ya sean estos laborales, dinero, ropa, celulares. Por sexo fueron 7 hombres

y 6 mujeres, sin diferencias estadísticas significativas entre ambos sexos. Los 7 hombres refieren que las propuestas fueron hechas por estudiantes; de las 6 mujeres, 4 refirieron que fue por un/una estudiante, 2 por parte de otros docentes y ninguna por parte de una autoridad universitaria. Por lo que podemos inferir, los niveles de hostigamiento por directivos no se reportan de manera significativa.

Respecto de las nociones preconcebidas que aluden a una ideología propia del racismo, en dos de las sentencias: “En escuelas donde hay muchos estudiantes indígenas, la calidad de enseñanza disminuye” y “La mayoría de los indígenas en México son pobres porque no se esfuerzan lo suficiente”, la respuesta *verdadero* corresponde a 11 y 4 docentes de la universidad respectivamente (15 personas); no se encuentran diferencias significativas por sexo respecto a estas respuestas.

Otra de las expresiones racistas que aluden a un prejuicio de tipo sexual es la sentencia: “Las mujeres negras son ‘fogosas’ porque son de ‘sangre caliente’”, la cual 2 hombres y 1 mujer la consideran como verdadera; pero además, 3 de las 100 personas consideran como verdaderas las sentencias del párrafo anterior, referente al descenso de la calidad de la educación y la pobreza de los grupos indígenas, y están distribuidas en las carreras de Ciencias de la Educación e Idiomas.

Podemos encontrar que para el caso de la UJAT, al igual que en la Unicach, las y los estudiantes indígenas son aceptados por la totalidad de docentes. Los marcadores identitarios que resultaron en mayor rechazo fueron estudiante enfermo/a de sida (3%) y estudiante trans (transgénero, transexual, travesti) (2%); seguidos de estudiante homosexual (1%) y estudiante lesbiana (1%), independientemente de si la persona encuestada es docente hombre o mujer. En un sentido interseccional, el estudiado LGBT es el menos aceptado por un porcentaje de la planta docente.

Conclusiones

Como se ha observado en líneas anteriores, las concepciones y dinámicas de discriminación en las universidades constituyen una realidad latente y cotidiana. En ambas instituciones se encontraron indicios de prácticas discriminatorias reportadas por el profesorado.

Haciendo una ponderación de los resultados a través del tamaño de las poblaciones, podemos concluir que en la Unicach, 1 de cada 5 docentes (24%) afirmó haber sido testigo de un acto de discriminación hacia estudiantes lesbianas, gays, trans, indígenas y/o afromexicanos, cifra mayor que la reportada por la UJAT, en donde el 7% del profesorado reportó la evidencia. En la Unicach, la mitad de los actos de discriminación se dirigieron a estudiantes de la comunidad LGBT; un tercio correspondió a

estudiantes indígenas; casi un sexto a estudiantes mujeres; y la frecuencia menor se observó para estudiantes afromexicanos/as. Para el caso de la UJAT, los mayores reportes de discriminación ocurren por la preferencia sexual del estudiantado, no así por la pertenencia a un grupo indígena o afrodescendiente. Los docentes de la Unicach afirmaron haber sido testigos de 59 actos de discriminación en los últimos 6 meses; equivale a casi 10 eventos por mes. La UJAT reporta una cifra menor.

Las mayores expresiones de discriminación se encuentran en la Unicach, institución en donde 1 de cada 5 docentes no quisiera tener estudiantes de origen afromexicano, negro, extranjero, enfermos/as de sida, homosexuales, de baja condición económica, lesbianas o trans (transgénero, transexual, travesti). Estas expresiones fueron menores en la UJAT, en donde 1 de cada 20 dijo no aceptar a alumnos en condiciones de desigualdad sexual o económica.

En un sentido interseccional, en ambas instituciones se encuentra que el estudiantado LGBT es el menos aceptado por un porcentaje de la planta docente. Este dato es revelador y podría presuponer que, en términos del discurso socialmente aceptado, los docentes han incorporado una narrativa de aceptación o “tolerancia” hacia los estudiantes indígenas o hacia las mujeres, no así hacia las personas de la diversidad sexual, quienes sufren los mayores impactos de la discriminación.

Esta problemática, asociada a la discriminación por pertenencia sexual, requiere de una atención e intervención urgente, ya que en instituciones como la Unicach, 1 de cada 2 eventos de acoso o violencia observados por el profesorado fueron contra estudiantes LGBT y 1 de cada 5 docentes que fueron testigos afirmaron que no hicieron nada ante los actos discriminatorios.

Es importante señalar que el estudio revela la necesidad de trabajar de manera intensiva con el profesorado en lo referente a las ideologías de discriminación y racismo que privan en las comunidades académicas y generar dinámicas de intervención institucional que prevengan, atiendan y sancionen todas las formas de discriminación, en especial aquellas asociadas a la diversidad sexual, racial y étnica.

Se requiere trabajar intensamente en la actualización de las legislaciones institucionales para incorporar como una falta grave la discriminación por diferencia sexual y establecer sanciones para quien fomenta estas formas de discriminación.

También, se requiere implementar de manera específica programas de sensibilización al profesorado, personal administrativo, docente y estudiantado para propiciar entornos saludables de convivencia y de oportunidades para las y los estudiantes que aspiran a cursar estudios superiores en condiciones de igualdad.

Referencias

- ANDERSEN, M., "Race, Gender and Class Stereotypes: New Perspectives on Ideology and Inequality", en *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 1 (1), 2006, pp. 69-91.
- BARONNET, B., "Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano", en G. Ascencio (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, México, UNAM, 2013, pp. 63-79.
- BARRÓN, J. C., "Promoviendo relaciones interculturales. Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior", en *TRÁCE*, 53, 2008, pp. 22-35.
- BERMÚDEZ, F. M., "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra: Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas", en *Península UNAM*, 9 (2), 2014, pp. 15-40.
- BERMÚDEZ, F. M y D. K. Ramírez, *Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*, México, CESMECA-UNICACH-ITaca, 2019.
- BERTELY, M., *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*, México, Unicef, 2013.
- CARLOS, G., "Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México", en *Desacatos*, 51, 2016, pp. 18-31.
- COLLINS, P., "Intersecting Oppressions", 2000a, disponible en https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/13299_Chapter_16_Web_Byte_Patricia_Hill_Collins.pdf
- ..., *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York, Routledge, 2000b.
- CONNELL, R., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1993.
- DAVIS, Á., "Mujeres, raza y clase", en *Akal (cuestiones de antagonismo)*, 30, Madrid, 2014.
- FIGUEROA, J. G., "Algunas consideraciones éticas, teóricas y metodológicas al investigar políticas públicas y equidad de género en la experiencia de los hombres: el caso de México", en *Estudios sobre varones y masculinidades para la generación de políticas públicas y acciones transformadoras*, IV Coloquio Internacional de estudios sobre varones y masculinidades, Montevideo, 2011.
- GALL, O., "Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo", en *Interdisciplina*, 2 (4), 2014, pp. 9-34.
- GÓMEZ, P., N. A. Bonilla, F. M. Bermúdez y W. Ramírez, "Estudiantes Indígenas en la UJAT. Diversidad étnica, encuentro intercultural y educación", en P. Marín (ed.), *Las perspectivas científicas desde la UJAT*, Tabasco, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2017, pp. 244-255.
- GÓMEZ, P., H. Malvaez y N. Bonilla, *Estudiantes Indígenas en la Universidad Pública Estatal en Tabasco. Identidad, Experiencias Interculturales y Expectativas en el caso de la UJAT*, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2015.
- JAVALOY, F., "El nuevo rostro del racismo", en *Anales de Psicología*, 10 (1), 1994, pp. 19-28.

- JELIN, E., “Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza. Realidades históricas, aproximaciones analíticas”, en *desigualdades.net, Working Paper Series*, 73, Berlín, 2014.
- KAPLAN, C., “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de género y oportunidades?”, en S. Llomovate y C. Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa, la naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc, 2005.
- NAVARRETE, F., *México racista, una denuncia*, México, Grijalbo, 2017.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, V. y V. Gutiérrez, “Vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva frente a la violencia estructural entre estudiantes universitarios de Chiapas”, en *Ra Ximhai*, 12 (1), enero-junio, Universidad Autónoma Indígena de México, 2016, pp. 69-82.
- SARAVÍ, G., *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Flasco-México, Ciesas, México, 2015.
- UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS, *Estudio sobre discriminación étnico-racial y de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*, Chiapas, UNICACH, 2018.
- URGOITI, C., “La interculturalidad implica coexistencia de distintos tipos de expresión cultural”, en *Opinar*, 2007, disponible en <http://www.opinar.net/2007/abril/ccys07.htm>
- VELAZCO, S., “Racismo y educación en México”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61 (226), 2016, pp. 379-408
- WADE, P., “Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales”, en P. Wade, G. Urrea y M. Viveros (eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Bogotá, Universidad del Valle/Universidad del Estado de Río de Janeiro/Universidad Nacional de Colombia, 2008, pp. 41-66.

Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México

Guadalupe Morales Valenzuela, Emma Reyes Cruz, María Isabel Villegas Ramírez y Cynthia Paola de los Santos Ruiz

México se ha construido a través de numerosos escenarios donde la diversidad cultural y lingüística fue motivo para el racismo y la discriminación, en muchos casos, sustentados desde espacios académicos como el Proyecto de Nación Mexicana que desde el siglo XIX, bajo el enfoque positivista, favoreció la hegemonía de una lengua.

El proyecto educativo de Universidades Interculturales (UI) en México se implementa desde el año 2004. A la fecha, son 12 las instituciones de Educación Superior que se crearon en la búsqueda de una solución a la falta de oportunidades educativas de jóvenes con escasas posibilidades de continuar sus estudios, además de resarcir diferencias sustentadas en la discriminación cultural. Esto último es el discurso más recurrente para explicar la razón de ser de este proyecto. No obstante, las UI se ubican en regiones de México donde aún se puede encontrar un valioso patrimonio biocultural resguardado por saberes heredados por las diversas culturas de este país.

En el libro *Universidad intercultural: Modelo educativo*, Casillas y Santini explican que el propósito de estas universidades es “extender las oportunidades educativas para atender a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del País” (2009, p. 28).

El modelo educativo de Universidad Intercultural se sustenta, entre otros documentos, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Comisión para la Concordia y Pacificación (COCOPA), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Cada uno de estos documentos ha sido sustentado en un reclamo de los pueblos indígenas por la reivindicación de sus derechos e identidad. De esta manera, las UI buscan en todo momento eliminar actitudes como el racismo y la discriminación y son importantes espacios educativos para atender el tema que nos reúne a diversas instituciones a través de la Red ESIAL. Casillas y Santini (2009) explican que la propuesta educativa de las UI:

ha contemplado la posibilidad de que la nueva institución de este nivel recogiera aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas del país y los posicionara en un plano paralelo a los conocimientos científicos.

Estas acciones se orientaron a salvar obstáculos para establecer nuevas relaciones entre todos los mexicanos, así como a evitar actitudes como el racismo y la discriminación que se deben al menosprecio por desconocimiento de lo que las diferentes culturas de México aportan a la construcción de la identidad nacional (pp. 20-21).

Según el INEGI (2018) hay diferentes tipos de discriminación: a) sustantiva, referida a grupos o individuos que sufren injusticias históricas o son víctimas de prejuicios; b) por trato diferencial, se divide en discriminación directa —cuando un individuo recibe un trato menos favorable que otro en situación similar— y discriminación indirecta —referente a leyes, políticas o prácticas aparentemente neutras pero que influyen de manera desproporcionada en los derechos de los ciudadanos—; y c) discriminación estructural o sistémica, que corresponde a un conjunto de procesos basados en prejuicios o estigmas negativos además de creencias de raíz cultural contra un grupo social que por alguna razón es discriminado. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017, en México la discriminación es un fenómeno histórico y un problema social sustentado, en gran medida, en situaciones de racismo. Esta encuesta considera una lista de motivos de discriminación: origen étnico, color de piel, cultura, sexo, género, edad, discapacidad, condición social, condición económica, condición de salud, condición jurídica, religión, apariencia física, lengua, opiniones, preferencias sexuales, identidad o filiación política, estado civil, situación familiar, responsabilidades familiares, idioma, antecedentes penales y cualquier otro motivo que vulnera los derechos humanos sistemáticamente. La encuesta citada reconoce a grupos o colectivos sociales que históricamente han sufrido discriminación: mujeres, trabajadoras del hogar, niños, adolescentes, jóvenes, personas mayores, personas con discapacidad, pueblos y comunidades afromexicanas, pueblos y comunidades indígenas, migrantes, colectivos LGBTI y colectivos religiosos. Ante esta lista, los pueblos originarios de México son altamente vulnerables a la discriminación y racismo y las UI son instituciones de Educación Superior que atienden a esta población.

Es de destacar que la discriminación por razones de género deriva de la supuesta diferencia entre hombres y mujeres, por lo regular,

corresponde a una actitud o prejuicio negativo en contra de las mujeres. Así, en las universidades, las mujeres viven acoso, discriminación e intimidación; hechos que tienden a justificarse como asuntos eventuales o de la época, pero casi nunca estos son reconocidos como actos de violencia, discriminación de género y sexismo.

Por su parte, el racismo tiene su origen en el surgimiento de la noción de raza, concepto asociado con la diferenciación a partir de las características físicas como color de piel, rasgos de la cara, tipo de cabello, estatura y color de ojos. Dicha distinción es utilizada para legitimar relaciones de poder que son traducidas en prácticas de discriminación (Knauth, 2000).

Sin embargo, diversos estudios demuestran que el racismo ha evolucionado como resultado de los procesos de globalización y se presenta con nuevas caras que se traducen en prácticas discriminatorias que ya no hacen hincapié en los rasgos físicos, sino en las características culturales. Estas nuevas formas consideran que la cultura es el principal obstáculo para la no integración de estas minorías, por lo cual son rechazadas. Esta nueva forma de discriminación se conoce como racismo cultural (Wieviorka, 2009).

Por su parte, se conoce como racismo institucional al conjunto de formas y prácticas que se adoptan al interior de las organizaciones y sirven como vía para reproducir discriminación, violencia y segregación por motivos de origen étnico (Wieviorka, 2009).

Una creencia generalizada es que en las Universidades Interculturales prevalece un ambiente de cordialidad, respeto y de relaciones horizontales. Sin embargo, basta conversar con estudiantes para encontrarnos con situaciones de discriminación y violencia entre los actores universitarios (Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz, 2016).

En la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) se han realizado acciones para visibilizar la diversidad cultural y lingüística; sin embargo, se necesita analizar las situaciones de discriminación y violencia, así como las prácticas discriminatorias en el currículo oculto.

Las universidades en general deberían ser los espacios donde se elimine toda práctica de este tipo, pero se ha puesto poca atención al tema. En este sentido, planteamos una primera aproximación al racismo y discriminación a la población indígena y afrodescendiente de la UIET.

Este trabajo es resultado de la aplicación de una encuesta para tener una aproximación al fenómeno de discriminación y racismo en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Forma parte de las acciones del proyecto de investigación “Racismo y discriminación en

las IES del sureste de México. Caso Universidad Intercultural del Estado de Tabasco”. El Instrumento se diseñó tomando como referencia la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2017 (INEGI, 2018). Durante agosto de 2019, se aplicaron 51 encuestas a un universo de 721 estudiantes de las 7 licenciaturas de la sede Oxolotán y la Unidad Académica de Villa Tamulté de las Sabanas de la UIET.

Cuadro 1. Número de estudiantes encuestados por carrera y por sexo en la sede Oxolotán y Unidad Académica Villa Tamulté de las Sabanas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Licenciatura	Mujeres	Hombres	Subtotal
Comunicación Intercultural	1	2	3
Derecho Intercultural	3	0	3
Desarrollo Rural Sustentable	3	1	4
Desarrollo Turístico	1	4	5
Enfermería Intercultural	6	2	8
Lengua y Cultura	8	7	15
Salud Intercultural	6	7	13
Total	28	23	51

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

El espacio educativo de la UIET

La UIET inició actividades en agosto de 2005 en el poblado Oxolotán, Tacotalpa, ubicado en la subregión Sierra de Tabasco, aunque el acuerdo de creación fue publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tabasco en abril de 2006. En sus inicios se ofertaron las licenciaturas en Desarrollo Rural Sustentable, Desarrollo Turístico y Lengua y Cultura. Actualmente cuenta con 7 licenciaturas: las ya mencionadas y las licenciaturas en Comunicación Intercultural, Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Derecho Intercultural. La Unidad Académica de Villa Vicente Guerrero (UA-VVG) comenzó en 2013 y se ubica en la subregión de los Pantanos, en el Municipio de Centla, Tabasco; la Unidad Académica de Villa Tamulté de las Sabanas (UA-VTS) abrió sus puertas en el año 2014 y se localiza en la subregión Centro en el municipio del mismo nombre.

Con base en los resultados de esta investigación, es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes cuenta con una beca para solventar sus gastos, ya que el 84% respondió que sí cuenta con esta. Sin embargo, solo el 45% de los estudiantes respondió que la beca le alcanza para cubrir sus gastos en la Universidad. Es de suponerse que el

14% que no respondió también cuenta con una beca, ya que el Programa de Becas “Jóvenes Escribiendo el Futuro” del Gobierno de México ha considerado becar a todos los estudiantes procedentes de comunidades indígenas.

Anteriormente, como medida de apoyo, esta universidad exentaba de pagos de inscripción a estudiantes de bajos recursos y ofrecía alimentos gratuitos una vez al día para todos los estudiantes. Tal como lo señala Cabrera (2017), la UIET en sus inicios “buscó generar algunas condiciones que permitieran el mejor desarrollo del enfoque intercultural” (p. 98); por ejemplo, los grupos se conformaban con un máximo de 25 estudiantes; se brindaba apoyo económico para más del 70% de la matrícula y un proceso formativo de cinco años. Hoy solo se ofrecen alimentos sin costo a estudiantes que lo soliciten por escrito, considerando que la mayoría tiene becas del Gobierno de México para cubrir sus gastos. El discurso de que “tienen dinero y lo gastan en otras cosas” ha tomado fuerza entre los directivos y ha reducido los apoyos a la población estudiantil orillándolos a situaciones de vulnerabilidad.

Población indígena y afrodescendiente en la UIET

Las Universidades Interculturales fueron creadas con el propósito de acercar la Educación Superior a la población con poco acceso a la educación, especialmente a los pueblos indígenas. La UIET tiene presencia en tres regiones indígenas de Tabasco: ch’ol de la Sierra, yokot’an de la Costa y yokot’an del Centro. En el primer año desde su creación, la UIET inició actividades en la Sierra de Tabasco con 217 estudiantes, de los cuales el 56% eran hablantes de lengua indígena. En esta región predomina el grupo étnico ch’ol, aunque históricamente fue habitada por zoques. De acuerdo con cifras oficiales de la UIET, para 2019 se encuentran matriculados 1046 estudiantes (el 60% son mujeres y 40% son hombres), de los cuales solo el 19% es hablante de lengua indígena. Las lenguas más representadas son ch’ol y yokot’an, con el 51% y 34% de hablantes, respectivamente.

En este estudio, 67% de los estudiantes encuestados se considera indígena; sin embargo, solo el 37% de los estudiantes encuestados mencionó que habla una lengua indígena. Es importante destacar que en la Unidad Académica de Tamulté de las Sabanas se tiene un 32% de hablantes de lengua indígena y en la sede Oxolotán la cifra es de 26 por ciento. A diferencia de lo que señala Galán (2018), en la UIET se ha reconocido la importancia de la lengua ch’olen de la Sierra de Tabasco y, con la apertura de la Unidad Académica de Villa Tamulté

de las Sabanas, se ha puesto énfasis en el fortalecimiento de la lengua yokot'an. Una muestra de lo anterior, es la señalética del Edificio 1, construido en 2007, la cual se encuentra en castellano, ch'ol, yokot'an e inglés.

Cuadro 2. Matrícula por lengua y sexo en la sede y unidades académicas de la UIET, 2019

<i>Lengua</i>	Sede Oxolotán		Unidad Académica VVG		Unidad Académica VTS		<i>Subtotal</i>
	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	
Ch'ol	44	59	0	0	0	0	103
Yokot'an	2	0	2	0	43	25	72
Zoque	9	6	0	0	2	0	17
Tzotzil	7	2	0	0	0	0	9
Tzeltal	0	2	0	0	0	0	2
Castellano	204	168	209	114	102	46	843
Total	266	237	211	114	147	71	1046

Fuente: datos tomados de la Estadística Institucional a través del Departamento de Control Escolar de la UIET.

La disminución de la población hablante de lengua indígena coincide con lo planteado por Guerra y Meza (2018) en la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Sinaloa, en el que señalan que la intención de la universidad se había orientado a captar una gran cantidad de estudiantes indígenas de la gran diversidad del país, pero la cantidad de estudiantes provenientes de otros estados ha mermado a partir de 2010, ya que la política de la institución genera dificultades para el ingreso y permanencia de los jóvenes de los grupos étnicos de otros estados. En la UIET, durante los primeros años, los directivos manifestaban preocupación porque un buen porcentaje de los estudiantes procedía del estado de Chiapas, lo que representaba un riesgo de disminución de las aportaciones económicas del Gobierno del Estado de Tabasco. Este hecho enfatiza la idea de que la educación para esta población sigue dependiendo del presupuesto económico que disponen los gobiernos estatales y federales en el país.

Sobre el respeto a los derechos de las personas indígenas en la UIET, el 31% respondió que es mucho, el 33% dijo que algo y el 20% considera que poco o nada. El resto no respondió.

Sin embargo, al identificar el principal problema de los pueblos indígenas en el país, el 21% de los encuestados dijo que falta el respeto a sus tradiciones, usos y costumbres; el 16% denunció falta de apoyo del gobierno a través de programas sociales; el 15%, poco acceso

a los programas básicos como la salud y la educación; el 14%, que el gobierno o empresas explotan sus recursos naturales sin consultarles; el 6%, que les quitan sus tierras; el 6%, falta de apoyo al trabajo; el 4%, pobreza; el 4%, falta de servicios básicos (agua, luz y caminos); y el 14% restante no respondió. Ninguno de los encuestados señaló a la violencia, el narcotráfico y la falta de espacios para el esparcimiento como el principal problema de los pueblos indígenas en el país.

Por otro lado, 33% de los estudiantes encuestados se consideran afrodescendientes. Esto es importante ya que la UIET ha centrado sus esfuerzos en la atención de la población indígena y se ha puesto poca atención a otras minorías como los afrodescendientes; incluso no se han considerado en las estadísticas oficiales. En México, comenzaron a visibilizarse en la Encuesta Intercensal INEGI 2015 (Lara, 2017) que reporta 1,38 millones de personas que se identifican como afrodescendientes, lo que representa el 1,2% de la población nacional. En el estado de Tabasco, la población que se autorreconoce como afrodescendiente es de 0,1 por ciento. Como señalan Velázquez e Iturralde (2016), estos datos muestran la importante necesidad de establecer políticas públicas que atiendan a este sector de la población y su reconocimiento constitucional, que permita el establecimiento de un marco jurídico que garantice sus derechos. En el caso de la UIET, es necesario implementar acciones de atención a las y los estudiantes de esta población.

Atención a la diversidad en la UIET

En las discusiones sobre el quehacer de la universidad intercultural, se ha considerado la atención a todo tipo de diversidad: étnica, religiosa, sexual, etc. Sin embargo, en la UIET poco se habla de los afrodescendientes, la población LGBTI, los inmigrantes, las minorías religiosas y los discapacitados.

Además de la información proporcionada en el apartado anterior sobre la presencia indígena y afrodescendiente en la UIET, los resultados de la encuesta muestran que el 43% pertenece a la religión católica, el 22% a la cristiana y el 18% a otra; el resto no respondió, no sabe o no tiene religión. En la región Sierra de Tabasco predomina el catolicismo entre las comunidades ch'oles de Tacotalpa y su presencia se ve reflejada en la UIET. De acuerdo con el ENADIS 2017, después de la apariencia, las creencias religiosas son el segundo motivo de discriminación. En nuestro estudio, el 31% de los estudiantes católicos mencionó que ha sido discriminado y que existen prácticas de

racismo, y solo un 15% de los estudiantes no católicos declaró haber sido discriminado.

En el caso de la expresión de la libertad de credo, el 80% de los no católicos mencionó que se siente con algo o mucha libertad para expresar sus creencias, cultos o ritos en la UIET y la cifra es de 86,4% en el caso de los católicos. En este sentido, en la UIET se han dado muestras de tolerancia a las prácticas religiosas, toda vez que estudiantes pertenecientes a diversas creencias se ausentan del aula para atender compromisos relacionados con su credo. De acuerdo a Garma-Navarro (2008), una característica de la tolerancia es la ausencia de la discriminación hacia las minorías y una de las metas importantes para la población es la construcción de una sociedad mexicana más tolerante, en la que la discriminación religiosa no exista.

Con relación a la pregunta sobre si en México se respetan los derechos de los jóvenes, el 4% no respondió, el 22% dijo que mucho, el 45%, algo; el 27%, poco; y el 2%, nada.

Por otra parte, en la UIET no se ha considerado trabajar lo relacionado con la diversidad sexual y de género, pero es evidente que se han identificado casos de falta de atención a este tipo de diversidad. El 21,6% de los encuestados mencionó que en la UIET hay discriminación hacia los estudiantes de preferencias no heterosexuales. De esto, cabe mencionar una situación relacionada con la diversidad de género, al interior de esta institución, donde no se atendió el caso de una persona que prefería ocupar los sanitarios de mujeres porque en el de hombres no se sentía cómoda, pero en el de mujeres era rechazada por sus compañeras.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Juventudes y Discriminación LGBTI, en México el 61,4% de las y los jóvenes ha sido víctima de algún tipo de violencia y/o discriminación debido a su orientación sexual o identidad de género, de los cuales más del 50% reportó sufrir algún tipo de violencia dentro de sus espacios educativos, identificando primero a sus compañeros como los principales actores, seguidos de profesores y personal administrativo.

Discriminación y racismo en la UIET

Del 20% de los estudiantes que considera que ha sido discriminado en la UIET, el 70% son indígenas, lo que evidencia una forma de racismo oculto, ya que la institución se debe a la presencia de población indígena. En este sentido, Chávez-Arellano (2008) menciona que entre las condiciones adversas que enfrentan los estudiantes indígenas en la universidad, se encuentra la discriminación. El 6% de los

estudiantes mencionó que han sido discriminados por algún docente y otro 6% señaló a los administrativos. Estos datos coinciden con lo reportado en el ENADIS (2017), en el que se señala que en México, el 20,2% de la población mayor de 18 años declaró haber sido discriminada; en el caso del estado de Tabasco se reporta el 20,5 por ciento. Además, en conversaciones con los estudiantes, estos relatan historias de discriminación en las escuelas de los niveles de educación básica y media superior.

Es importante señalar que la totalidad de la población estudiantil que declara haber sido discriminada pertenece a la sede Oxolotán. El 21,4% de las mujeres y el 17,4% de los hombres encuestados declaró haber sido discriminado en la UIET.

Los estudiantes encuestados reconocen que uno de los principales problemas que afectan a las personas indígenas es la discriminación (43%), seguido por falta de oportunidades para seguir estudiando (16%) y la falta de empleo (13%). En esta pregunta, a pesar de estar las opciones de “Falta de apoyo del gobierno en programas sociales” y “Falta de respeto a sus costumbres y tradiciones”, ninguno de los encuestados lo consideró como un problema principal de las personas indígenas.

Aunque el 78% mencionó no haber sido discriminado, el 57% de los estudiantes señala haber tenido problemas para acceder a los servicios estudiantiles de la UIET, ya sea porque no entiende lo que le dicen, ya que solo le hablan en castellano (6%); porque se le dificulta usar la computadora (10%); porque le niegan la información o no se la explican (15%); porque desconoce dónde buscar información (14%) o porque recibe maltrato por parte de los servidores públicos (12%). En este último caso, resulta contradictorio, ya que las Universidades Interculturales fueron creadas para atender población vulnerable y se espera un trato cordial en todas las áreas.

Por otra parte, el 23,5% de los estudiantes encuestados señala que en la UIET hay prácticas de racismo y se relacionan, principalmente, con una ideología sustentada en que una persona es superior a otra por la cultura de la que proviene (37%) y con la discriminación (30%). De acuerdo con los encuestados, las principales víctimas del racismo son los indígenas (29,4%) y los homosexuales (8%). Los resultados de Aguayo y Piña (2016) muestran que el racismo hacia los indígenas está presente en las UI: en su estudio, a pesar de que el 60% de los estudiantes tiene una visión favorable del indígena, el 20% lo rechaza relacionándolo con una persona “pobre, analfabeta e india”.

En la encuesta aplicada, el 6% mencionó que las mujeres pueden ser víctimas de racismo, lo que coincide con Flores et al. (2016),

quienes señalan que en la universidad se siguen reproduciendo afirmaciones que las estereotipan como débiles, tiernas, tranquilas, sensibles, responsables y, aunque en apariencia ellas mantienen relaciones más respetuosas y tolerantes con sus pares y gozan de cierto trato preferente, aún son portadoras y llevan a costas la aceptación del acoso, la cosificación de sus cuerpos, la minimización de sus logros y son receptoras de actitudes protectoras provenientes de un sexismo benevolente. La UIET no está exenta de estas prácticas.

En el caso de las personas con discapacidad, no se tienen estadísticas que muestren la presencia de personas con esta condición; incluso, no se dispone de instalaciones e infraestructura para atender a este tipo de diversidad. El 21,5% de los encuestados señala que poco o nada se respetan los derechos de personas con discapacidad.

La procedencia de las y los estudiantes puede ser una causa de discriminación. La población estudiantil procede por lo regular de Chiapas y Tabasco, y en este estudio el 13,3% de los estudiantes chiapanecos encuestados reconoció haber sido discriminado en la UIET. En otros espacios, algunos estudiantes procedentes de Chiapas han comentado haber sido discriminados por esta razón. Entre los ejemplos más claros figura no ser considerados para becas del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco para asistir a los Veranos de Investigación.

Por otra parte, en las Universidades Interculturales se reconoce la discriminación positiva. De acuerdo con Jara (2018), la Educación Superior es un sitio primario donde esta discriminación se ha instituido en diversos países. Estas medidas tienen como objetivo dar especial consideración a los individuos por su pertenencia a un grupo que se ha identificado como subrepresentado en la Educación Superior debido a factores asociados con la desventaja que puede reconocerse sobre la base de algunos criterios específicos como género, clase social/ingreso, racial, étnico, idioma, minoría, estado geográfico o estado histórico (Jara, 2018). Ordiano (2020) señala que la mayoría de los estudiantes expresa opiniones positivas sobre su paso por la UIET; sin embargo, recupera la opinión de una estudiante no indígena que señala haberse sentido rechazada y menospreciada por no hablar una lengua indígena.

También se puede detectar una percepción diferenciada sobre el racismo y la discriminación entre las diversas carreras; por ejemplo, los estudiantes de Salud Intercultural y Desarrollo Turístico son los que muestran el porcentaje más bajo de autorrecocimiento como indígenas, con 38,4% y 40% respectivamente; en el caso de Desarrollo Turístico, presenta el valor más alto de estudiantes que reconocen haber discriminado.

Cuadro 3. Porcentajes de percepción sobre el racismo y discriminación por carreras en la UIET

Licenciatura	Indígena	Afrodescendiente	Ha sido discriminado	Presencia de racismo	Ha discriminado
Comunicación Intercultural	100,0%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
Derecho Intercultural	66,6%	66,6%	66,6%	0,0%	66,6%
Desarrollo Rural Sustentable	100,0%	50,0%	25,0%	25,0%	50,0%
Desarrollo Turístico	40,0%	60,0%	60,0%	40,0%	80,0%
Enfermería Intercultural	62,5%	25,0%	12,5%	12,5%	25,0%
Lengua y Cultura	86,6%	33,3%	6,6%	33,3%	33,3%
Salud Intercultural	38,5%	15,4%	7,7%	15,4%	30,7%

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Conclusiones

Los resultados muestran una primera aproximación al racismo y la discriminación en la UIET, ya que no se ha abordado el tema con anterioridad. En la UIET, a pesar de ser una institución que promueve el respeto y diálogo entre las diversas culturas, 2 de cada 10 estudiantes han sido discriminados. Además, 4 de cada 10 estudiantes reconoce haber discriminado. Es necesario implementar acciones para el reconocimiento de todas las formas de diversidad, no solo la cultural.

Este equipo de trabajo ha encontrado que los estudiantes indígenas se enfrentan a diversas situaciones adversas durante su proceso formativo, por lo que se requiere profundizar mediante entrevistas aquellos casos de discriminación registrados en este estudio. Otra tarea importante es visibilizar a la población LGBTI al interior de la UIET.

Las Universidades Interculturales no están exentas de prácticas de discriminación y racismo. Es necesario mejorar la gestión institucional para favorecer el desarrollo de su enfoque intercultural.

Referencias

- AGUIAYO-ROUSSELL, H. B. y J. M. Piña-Osorio, “Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México”, en *Sinéctica*, 46, enero-junio 2016, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100007&lng=es&tlng=es
- CABRERA-HERNÁNDEZ, H. M., “La educación superior intercultural en Tabasco: entre la teoría, el contexto y su financiamiento”, en F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: Retos y perspectivas de las universidades interculturales*, México, Trinchera Ediciones, 2017.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en *Diario Oficial de la Federación*, 2003, disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf.
- CASILLAS-MUÑOZ, M. de L. y L. Santini-Villar, *Universidad intercultural. Modelo educativo*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México, 2006.
- CHÁVEZ-ARELLANO, M. E., “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, en *Revista de la educación superior*, 37 (148), 2008, pp. 31-55, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003&lng=es&tlng=es
- CORRAL, M., E. Bellazetin e I. Gómez-Tagle, *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes LGBTI*, 2016, disponible en <https://issuu.com/yaajmexico/docs/encuesta-baja>
- FLORES-HERNÁNDEZ, A., A. Espejel-Rodríguez y L. M. Martell-Ruiz, “Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos”, en *Ra Ximhai*, 12 (1), 2016, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463995>.
- GALÁN-LÓPEZ, F. J., “La construcción histórica de la identidad híbrida de lo zoque/chol en estudiantes de la Universidad Intercultural en Tabasco”, en B. Baronnet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Serie Investigación, 13, Xalapa, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana, 2018, pp. 171-198.
- GARMA-NAVARRO, C., “Discriminación religiosa”, en *Ciencia*, abril-junio 2018, pp. 60-70.
- GUERRA-GARCÍA, E. y M. E. Meza-Hernández, “Trincheras interculturales discriminatorias. De la Universidad Autónoma Indígena de México a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa”, en B. Baronnet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Serie Investigación, 13, Xalapa, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana, 2018, pp. 139-170.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Diseño conceptual*, 2018,

- disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodem/ENADIS2017_08.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (6 de agosto de 2018), *Comunicado de prensa 346/18*, disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodem/ENADIS2017_08.pdf
- JARA-LABARTHÉ, V., “Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior”, en *Cinta moebio*, 63, 2018, pp. 331-342, disponible en doi: 10.4067/S0717-554X2018000300331 335
- KNAUTH, L., “Los procesos del racismo”, en *Desacatos* 4, 2000, pp. 13-26.
- LARA-MILLÁN, G., “Visibilización en los censos. Afrodescendientes en la Encuesta Intercensal 2015 en México”, en *Boletín del Archivo General de la Nación*, 8 (12), 2017, pp. 95-129, disponible en <https://doi.org/10.31911/bagn.2017.8.12.64>
- ORDIANO-HERNÁNDEZ, E., “Frontera epistemológica de la interculturalidad. Una mirada etnográfica desde la estructura ‘cero’ de la UIET-Oxolotán”, en S. I. Navarro Martínez y F. J. Galán López, *Calidoscopio intercultural: reflexiones etnográficas desde el Sureste Mexicano*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Elaleph. com., 2020, pp. 143-168.
- VELÁZQUEZ, M. E. y G. Iturralde, “Afromexicanos: reflexiones sobre las dinámicas del reconocimiento”, en *Anales de Antropología*, (50) 2, 2016, pp. 232-246.
- WIEVIORKA, M., “La mutación del racismo”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49 (200), 2007, pp. 13-23.
- ..., *El racismo: una introducción*, Barcelona, Gedisa, 2009.

Racismo en la educación superior

José del Val y Carolina Sánchez

Desde la construcción de un modelo de educación superior a partir de un referente monocultural, hasta los contenidos del currículum, los criterios de ingreso y el trato cotidiano en las instituciones educativas —en donde el fenotipo de una persona puede ser argumento para categorizarla y darle un trato diferenciado—, el racismo prevalece en México, como en otros países de América Latina y en todos los niveles de formación educativa, de diversas maneras. El racismo justificó la empresa colonial, en donde la categoría de raza fue utilizada para clasificar a la sociedad como inferior o superior con base en sus características biológicas como el fenotipo. Esta postura ha sido refutada a partir de los estudios del genoma humano, que muestran cómo la categoría de raza carece de un sustento sólido para establecer diferencias entre la población humana. En opinión de Wallerstein, el racismo “ha servido como ideología global para justificar la desigualdad [...] aquellos que están económica y políticamente oprimidos son culturalmente inferiores” (2003, p. 69). Históricamente su uso ha dejado un impacto social; en palabras de Quijano (2014, p. 777) “tiene un peso en el comportamiento de la colonialidad/modernidad”.

Las ideas racistas se han interiorizado en las sociedades a lo largo del tiempo; incluso se han naturalizado y organizan las interacciones sociales entre las personas de diferentes ámbitos, uno de ellos el educativo. Conceptos como discriminación racial, racismo, racialismo y racialización muestran las diferentes vertientes de este proceso. Negar a una persona acceso a la educación por motivos de pertenencia étnica, color de piel, género, clase, religión o idioma es discriminación. Categorizar a las personas por sus rasgos físicos, es racismo. Cuando se enfoca a la pertenencia étnica y al color de piel, la discriminación es racial. El presente capítulo se propone revisar estos aspectos y analizar su expresión para el caso de la educación superior en México.

La escolaridad y el acceso a la educación son un indicador de la desigualdad. En nuestro país, solo una cuarta parte de la población indígena cuenta con la secundaria completa o ha podido ingresar a alguna institución de educación media superior. Se trata de cifras muy por

debajo del promedio nacional, donde poco más de la mitad cuenta con dichos niveles de escolaridad (Coneval, 2014).

En América Latina, cifras recientes indican un avance considerable en materia educativa. Por ejemplo, nos muestran que del 82 al 99% de los niños y las niñas de entre 6 y 11 años de edad, pertenecientes a una de las 826 etnias de la región, han ingresado al sistema educativo y logran permanecer más tiempo en él, obteniendo mayores porcentajes de conclusión y mayores años de escolaridad. El grupo etario siguiente, de 12 a 17 años, comienza a descender en los porcentajes, para alcanzar un rango de cobertura que oscila entre 72 y 80%; finalmente, el grupo con mayor rezago es el de los jóvenes de 18 a 22 años, donde no se supera 40% de cobertura en ningún país de la región. Cabe aclarar que México solo alcanza una cobertura del 24% para jóvenes indígenas registrados en alguna institución de educación superior o técnica (CEPAL, 2014, p. 264).

Sin embargo, la verdadera desigualdad no se encuentra solo en la diferencia del coeficiente entre los matriculados indígenas y los no indígenas, sino además en el tipo de educación y de instituciones que les imparten. Así lo demuestra otro estudio de la CEPAL, específico para pueblos indígenas, en el cual se puntualiza que otro de los principales motivos de la limitada incorporación de los jóvenes indígenas al sistema educativo —además de los socioeconómicos— es la distancia que existe entre las instituciones educativas y los lugares de origen de los estudiantes, así como la mala calidad de la educación primaria y secundaria, lo que en conjunto impide el avance de los jóvenes y, principalmente, provoca la escasa incorporación de elementos culturales propios en los currículos universitarios, donde es común observar la perpetuidad de prácticas que invisibilizan a los pueblos indígenas y sus saberes, privilegiando la producción de conocimientos de raíz occidental y de carácter competitivo (CEPAL, 2014, p. 278).

Lo mismo sucede en el caso de la población afromexicana, aunque sobre esta se cuenta con información estadística limitada para medir el acceso a la educación superior. Según un estudio realizado en Colombia y Brasil, el acceso a la educación superior para la población afrodescendiente es resultado de la lucha impulsada por el movimiento negro desde hace cerca de quince años (Da Silva y Ocoró, 2019), lo cual en México es un fenómeno más reciente. Se trata, entonces, de una doble complejidad que las políticas públicas parecen no comprender o no querer afrontar en sus justos términos: por un lado, las condiciones estructurales de desigualdad que afectan los más diversos aspectos de la vida social y material de la población indígena y afromexicana; por otro, las fallas del modelo teórico sobre el que se

sustenta la educación. Subrayamos lo anterior porque la interculturalidad, el diálogo y el intercambio de saberes culturales no han sido una constante, ni han estado en el horizonte programático de nuestros sistemas educativos, lo que permitiría la inclusión verdadera de los indígenas, de la población afromexicana y de sus conocimientos propios en las universidades.

Ya se ha señalado en trabajos anteriores que las iniciativas desarrolladas en la última década —con la creación de universidades denominadas “interculturales”, sin recursos humanos y económicos suficientes— no han coadyuvado verdaderamente a resolver el problema de acceso a la educación superior de estos sectores de la población. Todo lo anterior son expresiones de la desigualdad social sustentada en el racismo y la discriminación hacia la población indígena y afro-mexicana en materia educativa.

El estándar de derechos en materia indígena se ha articulado en tres dimensiones, las cuales se encuentran vigentes en el Convenio 169 para Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989) en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OIT (2007). La primera de ellas es el derecho a la no discriminación, lo cual, sin embargo, es un problema que prevalece aún en México y, al no cumplirse, afecta otras dos dimensiones de sus derechos: el desarrollo y bienestar social y la integridad cultural. Impulsar la “Conferencia mundial contra el racismo y la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” tampoco ha sido una garantía para erradicar el racismo y la discriminación hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes del mundo, de manera particular de México.

Las ideas racistas se han interiorizado en las sociedades a lo largo del tiempo —incluso se han naturalizado— y organizan las interacciones sociales entre las personas de diferentes ámbitos, el educativo entre ellos: “el racismo es una ideología con bastante arraigo en las sociedades actuales. Su existencia se funda en una creencia básica: los seres humanos se dividen en razas; entre las razas existen jerarquías que determinan la superioridad o inferioridad de unas frente a otras” (Velasco, 2016. p. 311). Numerosas áreas de la UNAM incursionan por múltiples vías en problemáticas que asocian la labor universitaria con el pluralismo cultural.

Potenciar el impacto social de los proyectos, identificar las modalidades de articulación interdisciplinaria, formalizar los nuevos campos de reflexión y creación, abrir los espacios universitarios a temas estratégicos no suficientemente explicitados, consolidar las experiencias de acceso de sectores que han resentido la discriminación social, en general, y educativa en particular, en otras palabras, interculturalizar

con equidad a nuestra propia casa de estudios y proyectar los resultados al conjunto de la sociedad, aparecen como elementos básicos para contribuir a erradicar las prácticas racistas y discriminatorias.

Algunas iniciativas en la UNAM para revertirlas han sido, desde 2009, la oficina del PUIC en Oaxaca, la cual ha organizado el Festival Oaxaca Negra, “con el propósito de mostrar la complejidad regional de la Costa Chica y los aportes de la población negra al conocimiento y a la cultura nacional, así como de promover los valores regionales como parte integrante de la diversidad. Y, por lo tanto, ejercer los derechos contra el racismo y la discriminación” (PUIC, 2013). En este mismo sentido, en 2002, el PUIC creó una estructura de educación y docencia para impartir, entre los estudiantes universitarios de distintos niveles, cursos semestrales sobre los componentes de la diversidad étnica, cultural y lingüística que prevalece en México, y para debatir críticamente sobre las implicaciones que tiene hoy el reconocimiento social, económico, jurídico, ideológico, educativo, político, demográfico y lingüístico del país como una nación multicultural, conformada por población inmigrante, afromexicana e indígena. Lo anterior resulta de gran relevancia dado el desconocimiento que gran parte de la sociedad mexicana tiene acerca de la diversidad cultural de este país. Zolla y Zolla (2004) ya lo hacían notar para el caso de esta última población:

El mundo indígena aún es en buena medida desconocido por amplios sectores de la sociedad nacional, de las instituciones y sus funcionarios. Las razones son múltiples, pero despuntan como factores explicativos las consecuencias que derivan de actitudes de discriminación o denostación de los pueblos indígenas, el peso de las concepciones que diseñaron para México un proyecto de homogeneización cultural y, no pocas veces, los estilos y modalidades de difusión de la información.

Como parte de la estrategia académica del PUMC, hoy PUIC, los cursos se empezaron a impartir en las facultades y los colegios de ciencias y humanidades de la UNAM, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Esta experiencia resultó sumamente productiva y exitosa, pues por primera vez en su trayectoria educativa la mayoría de los estudiantes participó en cursos que los enfrentaron al reto de reflexionar no solo sobre la composición cultural subyacente en la población nacional, sino también sobre infinidad de problemas que le son inherentes, entre ellos la discriminación y el racismo. Hoy este curso continúa como materia optativa en 10 dependencias de la UNAM.

Reconocer la existencia del racismo y la discriminación, así como identificar sus formas de expresión para el caso de la educación superior en México, es un avance para visibilizarlo e implementar mecanismos para su erradicación. Negar a una persona acceso a la educación superior por motivos de pertenencia étnica, color de piel, género, clase, religión o idioma es discriminación; aunque no es una situación explícita en México, implícitamente se refleja por el bajo porcentaje de población indígena y afromexicana que tiene acceso a la educación superior.

La población indígena se ubica en los niveles más bajos de educación con respecto al resto del país, como lo reflejan las siguientes cifras de la Encuesta Intercensal 2015 levantada por el INEGI: 34% de la población de 15 a 24 años en hogares indígenas asistía a la escuela, mientras que para la población en general la cifra es de 44%; 16,6% de la población indígena mayor de 15 años no ha recibido ninguna instrucción escolar formal, en contraste con 6% de la población no indígena, y 5,7 años es su promedio de escolaridad.

Lo anterior expresa un proceso de racialización de la educación básica que continúa en la educación superior, en donde, según la misma fuente, solo el 7% de la población indígena mexicana tiene acceso a la educación profesional, en comparación con 18,2% de la población no indígena. El bajo nivel de formación educativa reduce su posibilidad de acceso al empleo, al conocimiento y a otros beneficios sociales que brinda la formación universitaria, situación que se agrava para el caso de las mujeres de ambos tipos de población. Hay mujeres indígenas o afrodescendientes que no tienen acceso a la educación porque se considera que “eso es para los hombres”.

En comunidades de Oaxaca, algunas mujeres jóvenes dicen que solo sus hermanos varones van a la escuela; a ellas no se les permite, ya que tienen que ayudar en los quehaceres de la casa y en el cuidado de sus hermanos. El menor acceso a la formación educativa para las mujeres se refleja en las estadísticas. Según datos de la Encuesta Intercensal 2015, el analfabetismo es mayor para las mujeres indígenas, al registrar que 22,3% de ellas es analfabeta frente al 13% en el caso de los hombres. Las cifras son más graves si se analizan por grupos de edad. Según la misma fuente, el grado de analfabetismo para las mujeres entre 45-59 años es del 34%; para las de 60-74 es del 50% y del 70% para las de 75 años y más.

Carlos-Fregoso registró en la ciudad de Guadalajara diversas experiencias de racismo y discriminación narradas por zapotecos de Oaxaca que migraron a dicha urbe:

Yo soy de la octava sección, soy de las colonias más viejas en donde se habla mucho más zapoteco que español. Entonces, cuan-

do llegué a la ciudad, cuando estudiaba en la universidad, se reían de mí, mis propios compañeros. Sí, sí, porque se nota en la pronunciación. Por eso, durante muchos años, no hablé, se reían de mí, mis compañeros se reían de mí, me sentía muy mal. Cuando me obliguen a hablar, lo voy a hacer, mientras tanto no voy a hablar, decía yo (Carlos-Fregoso, 2018, p. 126).

Categorizar a las personas en las universidades por sus rasgos físicos es racismo. Cuando la discriminación en la universidad se enfoca en la pertenencia étnica por el color de piel, es racial. Las experiencias de racismo y discriminación que han vivido los indígenas y afromexicanos en el ámbito educativo también han llevado a procesos de reivindicación de su pertenencia como una forma de defensa: “En un principio sí fue como que se mofaban de ti, tratándote de hacerte menos, diciéndote ‘oaxaco’, no, pero te digo, te vas dando a entender que estás ahí porque en verdad puedes, no porque te lo regalaron” (Carlos-Fregoso, 2018, p. 126).

El mismo sistema educativo ha jugado un papel en la internalización de las ideas racistas y discriminatorias hacia la población indígena y afrodescendiente: “El racismo, para su supervivencia a lo largo de los tiempos, ha requerido de una sistémica acción educativa a través de la cual se produce y se reproduce el discurso del racismo en general y las ideologías racistas subyacentes en particular” (Velasco, 2016, p. 313). En este sentido, es en el sistema educativo en donde hay que implementar acciones orientadas a la erradicación del racismo que se extiendan posteriormente hacia la sociedad y hacia las instituciones.

Referencias

- ADN40, “Mujeres indígenas estudiarán inglés en la Universidad de Toronto” (15 de agosto de 2018), disponible en <https://www.adn40.mx/noticia/mexico/nota/2018-08-15-06-00/mujeres-indigenas-van-a-estudiar-ingles-a-la-universidad-de-toronto/>
- ARIAS-ORTEGA, Katerin, Segundo Quintriqueo M. y Vanessa Z. Valdebenito, “Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas, en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile”, en *Educ. Pesqui*, 2018, disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201711164545.pdf>
- CAMPOS, A., “Racialización, Racialismo y Racismo: un discernimiento necesario”, en *Revista Universidad de La Habana*, N° 273, 2012, pp. 184-199.
- CARLOS-FREGOSO, G., “Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México”, en *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5 (2), 2014, pp. 172-205.
- CEPAL, “La segregación residencial y la reproducción de las desigualdades”, en *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, 2014, p. 278. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf
- CONEVAL, “La pobreza en el territorio y en grupos de población seleccionados”, en *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas*, México, 2014, disponible en [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf#](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf#search=rezag%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%20%20de%20M%C3%A9xico%202014)
- DA SILVA, M. y A. Ocoró, “Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil”, en *Educación Superior y Sociedad* (IESALC-Unesco), vol. 20, 2019.
- INEGI, Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, México, INEGI, 2018.
- ..., Encuesta Intercensal (2015). México, 2016.
- OIT, Convenio 169 para Pueblos Indígenas y Tribales, Perú, OIT, 1989, disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- ..., Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, Nueva York, ONU, 2007, disponible en <https://www.un.org/es/events/indigenousday/2008/pdfs/declaration.pdf>
- PUIC, Informe de Actividades, México, UNAM, 2013.
- QUIJANO, A., “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO, 2014.
- REDINTEGRA ORG (productor), *Educación autónoma y antirracista - Bruno Baronnet* [archivo de video], México, 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=...>

- com/watch?v=Geeh0FnCG7I
- ..., *Las lógicas del racismo en la Educación Superior - Gisela Carlos Fregoso* [archivo de video], México, 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=WXiMwfq7o3c>
- ..., *El referente monocultural en la educación pública - Ana Laura Gallardo* [archivo de video], México, 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ciaBGSRWpL0>
- VELASCO, S., "Racismo y educación en México", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2016, pp. 309-338.
- WALLERSTEIN, I., *El capitalismo histórico*, España, Siglo XXI, 2003.
- ZOLLA, Carlos y Emiliano Zolla, *Los pueblos indígenas. 100 preguntas*, México, PUIIC, UNAM, 2004.

NICARAGUA

Luchas contra el racismo y la discriminación racial en contextos multiétnicos desde la Educación Superior Intercultural

Alta Hooker Blandford y Letisia Castillo Gómez

*Lo nuestro no es alegría, es resiliencia, nace de nuestro sufrimiento, de nuestra lucha cotidiana y de la invisibilidad a la que nos someten como pueblos y como cultura afrodescendiente e indígena.
Memoria de una hija de Oshun*

La comunidad internacional ha venido avanzando de manera considerable en la lucha contra el racismo y la discriminación racial, desde que en 1946 se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este sentido, se han promulgado leyes de aplicación nacional e internacional, aprobado numerosos instrumentos internacionales de derechos humanos, reformas a las constituciones de los países de Abya Yala y la proclamación de los Decenios Internacionales de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004 y 2005-2014), así como el Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024), por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esto demuestra que es indudable el logro de grandes éxitos; sin embargo, el sueño de que el mundo se vea libre de odio y prejuicios raciales solo se ha hecho realidad a medias.

La Costa Caribe nicaragüense, donde conviven pueblos indígenas (miskitus, sumu mayangnas, ulwas y ramas), así como mestizos y afrodescendientes (creoles y garífunas) es un ejemplo de lucha diaria por la eliminación de acciones de racismo y discriminación racial. De hecho, cada uno mantiene su lengua, cosmovisión, memorias colectivas, organización social, justicia consuetudinaria, espiritualidad, manera de ver y entender el mundo. Goza hace más de treinta años de un régimen de autonomía, que la diferencia entre sí y del resto de la población nacional. Es evidente que en el transcurso de estos años ha tenido muchos avances; sin embargo, siguen vigentes denominadores comunes de racismo y discriminación racial como la invisibilización, la visibilidad estereotipada, la negación y la exclusión, principalmente.

En cierta manera, el “capitalismo” y el “racismo moderno” tienen un origen parecido. El “racismo” es una consecuencia directa de la

evolución del colonialismo y del imperialismo, que lo sostienen y lo enriquecen. La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de 1978, aprobada por la Unesco, define el racismo como “toda teoría que impone una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a algunos el derecho a dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial”.

Según la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), se define esta como:

la distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado sea anular o disminuir el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en la política, la economía, la sociedad, la cultura o cualquier otra esfera de la vida pública.

El racismo automáticamente lleva a la discriminación, ya que debido a esas características asignadas (obviamente de los que se creen superiores), las personas que pertenecen a ciertos pueblos quedan excluidas. No es casualidad que los territorios donde se encuentran los pueblos indígenas y afrodescendientes sean los de mayor analfabetismo, poca inversión, grandes dificultades en salud y educación. Asimismo, son territorios calificados en el plan de desarrollo de Nicaragua como de bajo potencial económico y donde la inversión pública no es rentable.

Luchar contra el racismo y la discriminación no es tarea fácil, especialmente cuando se ha crecido inmerso en estas prácticas enseñadas y que continúan enseñando de manera cotidiana a seguir falsos modelos de superación, donde nuestro valor está en la dependencia de estereotipos y patrones ajenos a nuestra realidad, con los cuales se venden falsos ideales y sueños, que impiden reconocer el valor y la capacidad de lo que somos y tenemos. Es así que erradicar las diversas formas de racismo y discriminación racial se vuelve una tarea diaria, compleja y hasta dolorosa. No es fácil nombrarlo, no es fácil reconocerlo y, menos aún, desligarse de esas concepciones y hasta privilegios, a los que los sistemas coloniales nos han acostumbrado. Es una lucha silenciosa a veces, a gritos en otras, que traspasa lo individual y lo institucional para llegar a la raíz de todo, a lo estructural impregnado en la cotidianidad.

El rol que se debe continuar como universidad comunitaria intercultural es seguir el camino en la formación de hombres y mujeres que puedan identificar y combatir las nuevas formas de racismo y

discriminación. Tal como lo plantea Tamarit (2019), “más temprano que tarde América Latina y el Caribe entenderán que el camino es ir destruyendo las barreras innecesarias que nos impone nuestra mentalidad colonizada, apostando a una nueva epistemología, integradora y libertadora, construyendo conocimiento en armonía y con amor”.

El racismo y la discriminación racial en contextos multiétnicos

Los nuevos escenarios de América Latina se caracterizan por una mayor apertura a la diversidad cultural. El tema del racismo y la discriminación racial hacen parte de la historia social, cultural, económica y política de esta sociedad multicultural; y sigue vigente en nuestros contextos, tanto en el vivir cotidiano como en las diferentes estructuras y sistemas que rigen nuestros Estados, e incluso a un nivel más autonómico. Durante siglos los grupos hegemónicos intentaron forzosamente aculturizar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, primero con la espada, luego con la cruz, el mestizaje y el poder del dinero. Sin embargo, muchos rasgos de la cultura relacionados con la cosmovisión no pudieron borrarse, y los pueblos originarios y afrodescendientes mantuvieron sus tradiciones y costumbres. Lograron sobrevivir a la pobreza, la marginación y la exclusión. Las lenguas maternas de las culturas asentadas en el continente fueron perseguidas y remitidas al uso casi encubierto en contextos informales e íntimos. De ahí que el proceso de castellanización de la educación a través de la lengua ha sido dirigido desde siempre a la imposición y reproducción hegemónica del castellano, realidad vivida en Nicaragua y que aún persiste en las Regiones Autónomas.

Actualmente, a 32 años de la entrada en vigencia de la autonomía regional, la población del Caribe nicaragüense —en especial la perteneciente a los pueblos indígenas y afrodescendientes— sigue presentando niveles inferiores que el promedio nacional en todos los indicadores de desarrollo humano, así como de inversión social, acceso a servicios básicos y de infraestructura económica, a pesar de contar con grandes riquezas naturales y humanas.

Sin duda, la invisibilización social, cultural, económica y política es una de esas grandes manifestaciones de racismo estructural e institucionalizado persistentes en los distintos niveles. Esto se puede apreciar en la falta de contenidos de historia, lengua, valores, cosmovisiones, espiritualidad, maneras de ver el mundo en los currículos de los diferentes niveles educativos de manera intencional y sistemática. Es así también que lo indígena y afrodescendiente es invisible en los repertorios de construcción nacional.

Asimismo, es notoria la ausencia de estadísticas nacionales actualizadas de los pueblos que conforman la nación nicaragüense, como un país multiétnico, plurilingüe y multicultural. Además, la falta de políticas, planes y programas de desarrollo de, para y con los pueblos limita hacer un análisis holístico desde la salud, su espiritualidad, su relacionamiento con el otro, la solidaridad, la convivencia, la relación con la naturaleza y el medio ambiente, su manera de aprender, entender y accionar frente a diferentes situaciones, en fin, su manera de vivir comunitariamente. Este escenario se traduce en la falta de acciones pertinentes en correspondencia con las necesidades y sueños de los pueblos.

La invisibilización se manifiesta también en la falta de estadísticas disgregada por pueblo en la educación superior, que limita conocer el acceso, el ingreso, la permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Dificulta también construir protocolos adecuados para la atención a estos estudiantes, especialmente a sus enfermedades culturales¹ como *crissie sicknis*, *kucra*, *liwa* e *isingnei*, imposibilitando identificar el estado situacional del ejercicio de derechos de los diferentes pueblos, y, por ende, de políticas y medidas pertinentes educativas.

Otra forma de racismo y discriminación racial que podemos expresar es la visibilización estereotipada, de la cual nos acompañamos con lo planteado por Hall (2010, p. 430): “el estereotipo como práctica significativa es central a la representación de la diferencia racial y tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder, el poder es usualmente dirigido en contra del grupo subordinado o excluido”, lo que es una realidad en el diario vivir de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se siguen reproduciendo representaciones que no ayudan a dignificar la diversidad étnica y cultural. Es así que los diferentes medios de comunicación comparten viejos esquemas y roles folclorizados como la música y el baile, minimizando los sujetos, su espiritualidad, su cosmovisión, sus sentires más profundos y manera de ver el mundo por medio de estereotipos y ocultando otras formas de imaginarlos, lo que reduce la complejidad del mundo indígena y afro.

La negación es otro de los denominadores comunes del racismo y la discriminación racial, obviando la existencia de la diversidad étnica y cultural como riqueza. Esto conlleva a considerar la no existencia

¹ Según la Ley de Medicina Tradicional Ancestral (ley No. 759) de Nicaragua, las enfermedades de origen sociocultural o de filiación cultural son alteraciones en la salud que solo se comprenden desde el contexto cultural que las define y que en muchos casos son desconocidas para los profesionales de la salud. Su definición se deriva de complejas estructuras derivadas de creencias y prácticas culturales, su interrelación con la naturaleza, la espiritualidad, lo sobrenatural y lo ancestral.

del racismo y minimizar su impacto, por cuanto, si no hay problema, no hay medidas a tomar. Esto cae en un abordaje superficial y folclórico de cada cultura, sin profundizar en sus significados y sentidos de vida.

Pero, además de la negación de la diversidad, el conocimiento de los “otros”, de los pueblos, está fuertemente marcado por la desvalorización étnica, la privación de privilegios, las estigmatizaciones, los estereotipos y prejuicios que se expresan en la desvalorización de los conocimientos locales, la discriminación contra los idiomas maternos, la satanización de su espiritualidad, la hiper sexualización de los cuerpos y la homogeneización.

Lo anterior conduce sin dudas a la exclusión social y a una baja autoestima étnica. Cabe mencionar que aún existen familias indígenas y afrodescendientes que prefieren que sus hijas e hijos sean educados en castellano y que este sea su único idioma. Se ha enseñado y se sigue enseñando de manera cotidiana a seguir falsos modelos de superación, en los cuales los valores están en dependencia de estereotipos y patrones ajenos a la realidad: se venden falsos ideales y sueños que impiden reconocer la capacidad de lo que realmente se es y se tiene.

Hoy, la educación en universidades convencionales nacionales tiende a blanquear a los y las estudiantes indígenas y afrodescendientes, haciendo que cambien su manera comunitaria de convivencia y se avergüencen de sus tradiciones, costumbres y espiritualidades. Ejemplo de lo compartido en foros internacionales: “que sus abuelos no tuvieron la misma oportunidad que ellos, quedando en la ignorancia y en la comunidad”. Existen ejemplos de estudiantes afrodescendientes que al compartir con su facilitadora en su lengua materna, el creol, fueron motivo de burla cuando les dijeron “y hasta habla”, siendo aceptado como normal, obviando el daño que causa al estudiante y a su herencia cultural. También es importante señalar que aún no son visibles indígenas y afrodescendientes en altos cargos de decisión en las distintas instancias educativas.

Luchas contra el racismo y la discriminación racial desde la Educación Superior Intercultural

No podemos olvidar que tradicionalmente la Educación Superior en el continente se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, sin entender el pensamiento propio de los pueblos. Este accionar significó, en muchos casos, asimilación, exclusión, invisibilización consciente, negación, marginación, estereotipos que han

hecho mucho daño, hasta llegar a veces, a que los mismos pueblos nieguen su propia identidad y no puedan recordar su pasado (Hooker, 2018).

Actualmente, los esfuerzos por la interculturalización de la Educación Superior empiezan a ser más visibles, como fruto de una larga y fuerte lucha de los pueblos y las universidades indígenas, interculturales y comunitarias. Sin embargo, todavía persisten en la práctica resistencias al cambio desde los equipos técnicos de las universidades convencionales desde una perspectiva de inclusión, participación propositiva e interculturalidad. También es importante resaltar la falta de igualdad de oportunidades en la distribución presupuestaria al no tomar en cuenta la distancia, comunicación y vías de acceso de las universidades comunitarias interculturales, limitando la participación de estas en diversas actividades y acciones a nivel nacional.

Es notorio destacar en este contexto que, para nosotros, la interculturalidad se opone al racismo, al asimilacionismo y no es sinónimo (al menos conceptualmente) del multiculturalismo, a pesar de que muchas veces se considere así. Alsina (2004) entiende por multiculturalismo la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad se refiere a las relaciones que se dan entre las mismas. Es decir, “que el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad hace referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales” (p. 171). Por lo que la interculturalidad acentúa la interacción, la comunicación, la negociación y el enriquecimiento entre culturas. Como afirma Israel (1995), según cita Alsina, “la realidad multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales” (p. 35).

Este escenario se ha ido construyendo de la mano de todos y todas. Un ejemplo es la disposición de las y los diputados de la Asamblea Nacional de Nicaragua para trabajar y aprobar las reformas a la Constitución Política desde 1987, que reconocen al país como una nación multiétnica y pluricultural. En la última reforma (2014) se expresa literalmente en su artículo 5 “la existencia de los pueblos originarios y afrodescendientes, que gozan de los derechos, deberes y garantías”; este es el escenario del reconocimiento de los pueblos como un logro importante en materia de derechos, que expresan antiguas y nuevas demandas, así como derechos culturales, lingüísticos y territoriales de los pueblos de la Costa Caribe para que se organicen según “sus tradiciones históricas y culturales”.

Asimismo, en el año 2014, las Instituciones de Educación Superior de Nicaragua han asumido, desde el Consejo Nacional de Universidades, promover el programa Cultura de la Paz, tomando en cuenta la igualdad de género, la relación intergeneracional, el amor a la madre tierra y la interculturalidad, que debe ser desarrollada a nivel nacional por nuestra universidad.

Cada día más, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), tomando en cuenta la educación como derecho y bien público, se compromete con la lucha contra el racismo y la discriminación racial: se realizan acciones de prevención, sensibilización, educación, movilización y sanción ante la persistencia de los diferentes tipos de manifestaciones de racismo y discriminación racial. Es así que cada política, normativa y programa debe expresar explícitamente la cero tolerancia al racismo y la discriminación racial y debe exponer los ejercicios que se llevarán a cabo en las situaciones presentadas.

Para el cumplimiento de lo antes expuesto, se cuenta con planes de sensibilización sobre la perspectiva intercultural de género, discriminación y violencias dirigidos a la comunidad educativa. Además, se han conformado las Comisiones para la Erradicación de todas las formas de discriminación, violencias e intolerancia de URACCAN, quienes además de realizar un trabajo de prevención y educación, atienden manifestaciones, incluyendo las de racismo y discriminación, para la posterior toma de decisiones desde las comisiones disciplinarias. En esta línea, está en proceso de elaboración el documento “Haciendo de la paz una cultura: Normativa institucional para la Erradicación de la Discriminación, Violencia a Intolerancia”, que incluye el abordaje y lucha contra el racismo, desde las principales funciones de la universidad.

La URACCAN, comprometida con el desarrollo de los pueblos de la Región por medio del acuerdo N° 15 de la Sesión Ordinaria N° 01/2009 del Consejo Universitario a uno de sus cuatro recintos, donde predomina la cultura afrodescendiente, fue nombrado “Recinto Especializado en Estudios Afrodescendientes”. El espíritu planteado en esta resolución tiene como propósito convertir a este campus en fuente fundamental para el desarrollo intelectual y académico de estudiantes comprometidos con la adquisición de conocimientos para la transformación y el fortalecimiento de las diferentes expresiones artísticas, literarias, culturales e históricas de pueblos afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua y de la Diáspora, que se fundamenta en modelos pedagógicos y metodológicos propios, articulando en el proceso los conocimientos tradicionales con los occidentales.

La lucha se fundamenta más en las alianzas, como estrategia, con personas e instituciones que comprenden el sentido verdadero de la interculturalidad. Es importante reconocer las matrices culturales de los pueblos, la participación activa como ejercicio de derecho y poder construir confianza en los procesos y resultados. Es vital propiciar espacios de diálogo de saberes, sentires y haceres, relaciones de coordinación, cooperación, ayuda mutua y respeto con las organizaciones de base y de representación regional indígena y afrodescendiente.

Conclusión

Luchar contra el racismo y la discriminación racial no es tarea fácil, especialmente cuando hemos crecido inmersos en estas prácticas. El hecho real es que los pueblos afrodescendientes e indígenas, así como otros pueblos y sectores discriminados, para tener acceso a las “oportunidades”, deben estar en posibilidades de salir del “ciclo acumulativo de desventajas” provocado por los procesos de colonización y conformación de los Estados Nacionales que arrebataron cada uno de sus derechos como pueblos.

Referencias

- ALSINA, Miquel Rodrigo, “Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad”, en *Sphera Pública* (en línea) 4, 2004, pp. 53-68, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29700404> (fecha de consulta: 23 de septiembre de 2019).
- ASAMBLEA NACIONAL, CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA, Managua, La Gaceta, diario oficial, 2017.
- HALL, Stuart, “El trabajo de la representación”, en Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán-Lima-Quito, Enviación Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar, 2010, pp. 447-482.
- HOOKE BLANFORD, A., “La interculturalidad en procesos de evaluación y acreditación universitaria. Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, RUIICAY”, discurso presentado en el Foro Internacional sobre aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Managua, Nicaragua, 9 de abril 2018.
- TAMARIT, F., “Tejiendo la interculturalidad con los pueblos”, discurso presentado en el lanzamiento de la Cátedra UNESCO Sabidurías y Conocimientos de los Pueblos, URACCAN, Recinto Las Minas, 2019.

Sobre los autores

Adir Casaro Nascimento

Doutora em Educação pela UNESP/Marília/SP. Docente e pesquisadora do Programa de pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB/Brasil. Líder do Grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq. Orienta indígenas e não indígenas do mestrado, doutorado e pós-doutorado na temática Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, com ênfase aos processos próprios de aprendizagem, saberes tradicionais, interculturalidade, crianças indígenas e formação de professores.

Adriana Elizabeth Luján

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (UNNE). Es docente auxiliar de 1ª categoría en la cátedra de Historia General de la Educación, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la 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– de la 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) de la Facultad de Ciencias Económicas (UNNE VIRTUAL, Sistema de Educación Virtual, 2010). Fue asesora técnico-pedagógica en Programas de Mejora de la Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco (2009-2013). Es docente investigadora en proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (UNNE), cuyos temas se vinculan con la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Actualmente se desempeña como técnica pedagógica en el Programa Pueblos Indígenas (UNNE). Correo electrónico: lujanae@hotmail.com

Alejandra Rodríguez de Anca

Profesora para la Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y especialista en Estudios Sociales y Culturales (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa). Profesora adjunta regular (Área Fundamentos Pedagógicos de la Educación - Orientación Antropológico Social) e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNComahue), ámbito en el que ha participado desde 1996 en proyectos de investigación y extensión sobre procesos de construcción de identidades y diferencias en la región; en particular, se ha focalizado en el campo de la educación intercultural. Asimismo, ha trabajado en experiencias de mapeo cultural participativo con organizaciones del pueblo mapuce en Neuquén. Integrante del CEPINT (Centro de

Educación Popular e Interculturalidad) de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue. Correo electrónico: ardeanca23@yahoo.com.ar

Alfredo Maximiliano Fernández

Nacido en Argentina en 1992 y descendiente de los pueblos qom y moqoit. Estudiante del Profesorado en Geografía, en la Universidad Nacional del Nordeste. Colabora con el Centro de Documentación Indígena del Programa Pueblos Originarios del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco. Miembro del Colectivo Nijwotas.

Alma Patricia Soto Sánchez

Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Desde 1994 trabaja en proyectos educativos indígenas e interculturales en comunidades de Oaxaca, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Puebla y Yucatán, así como en procesos de educación no formal y comunitarios, como docente, en la formación de profesores y a través del acompañamiento para la elaboración de los proyectos, promoviendo la inclusión de otras epistemologías y la mirada a otras ontologías. Ha colaborado en la elaboración de programas de estudio para los Bachilleratos Interculturales en México. Ha participado en investigaciones sobre los territorios indígenas a nivel nacional e internacional y en la vinculación de los procesos de resistencia territoriales y las propuestas educativas indígenas a nivel superior. Becaria del Programa Russell E. Train Education for Nature. Acreedora del Premio “Arturo León López” a la mejor investigación del campo mexicano, AMER, 2017. Actualmente, se encuentra colaborando como cátedra Conacyt en el Ciesas Pacífico Sur, en el proyecto “Políticas interculturales y comunitarias en la educación superior en Oaxaca. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social”. Intereses de investigación: territorios indígenas, jóvenes, violencias, relaciones intergeneracionales, educación intercultural, ontologías y saberes indígenas.

Alta Suzzane Hooker Blandford

Mujer afrodescendiente, de profesión enfermera con mención en epidemiología, con maestría en salud pública intercultural y posgrados en gerencia universitaria. Fundadora del Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Rectora de la misma universidad desde el año 2003. Por unanimidad, ha sido electa coordinadora de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Latinoamérica (Abya Yala), función que desempeña por más de siete años. Coordina la cátedra Unesco “Conocimientos y saberes de los pueblos”. Forma parte del Consejo Asesor de la Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior, impulsada por la cátedra Unesco-ESIAL de la Untref. Investigadora y conferencista internacional en temas como derechos indígenas y afrodescendientes, retos y desafíos de la Universidad Comunitaria Intercultural, modelos interculturales de salud y educación. Integrante del equipo de investigadores de la Unesco-IESALC. Cuenta con diversas publicaciones en torno a diversidad cultural, interculturalidad en Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Central y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala.

Álvaro Guaymás

Aymara de Argentina. Coordinador de Educación Rural e Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta. Miembro de los equipos editoriales de la revista *Tramas/Maepova* (CISEN) y *Relen Revista de Estudios de Lenguas*, de la Universidad Nacional de Salta. Investigador residente del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, miembro del equipo de trabajo de la cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y colaborador de la "Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior" de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinó el Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto de Educación Superior N° 6049. Fue consultor académico del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC), en el Eje Temático "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad" de la III Conferencia Regional de Educación Superior. Desde el año 2007 participa de proyectos de investigación, extensión universitaria y formación docente, aprobados por el Consejo de Investigación y la Secretaría de Extensión de la UNSa y el Ministerio de Educación de Salta. Es autor y coautor de capítulos de libros, artículos científicos, artículos de divulgación científica y coordinó dossiers en revistas especializadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela. Correo electrónico: alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Amílcar Forno Sparosvich

Antropólogo (Universidad de Chile), magíster en Ciencias Sociales Aplicadas (Universidad de la Frontera y Universidad de Paris XII) y doctor (c) en Educación (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Desde 1989 es académico e investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (ULAGOS), donde ejerce docencia de pregrado y posgrado, investigación y gestión académica, como profesor asociado. Ha sido investigador titular del Núcleo de Investigación Estudios Críticos en Educación, Interculturalidad y Sociedad de la ULAGOS. Asesor antropológico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles para la implementación del Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas en Chile. Ha desarrollado estudios con financiamiento CONICYT y Programas Aplicados y de Formación en Interculturalidad con financiamiento CONADI, MINEDUC y Programa Orígenes. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libros, en educación intercultural, cultura, lengua indígena y sociolingüística mapuche williche. Es director del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la ULAGOS en Osorno, y preside el Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI) perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, que congrega a 15 universidades que desarrollan acciones vinculadas con la interculturalidad y la educación, en contextos de diversidad cultural. Desarrolla su tesis doctoral sobre posicionamientos identitarios de estudiantes mapuche williche en la Educación Superior en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Correo electrónico: aforno@ulagos.cl

Ana de Anquin

Descendiente de la dinastía de Iquin, hualfin (diaguitas calchaquíes), fundadora e investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte ar-

gentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Dirige programas y proyectos de investigación y formación docente locales en las regiones Andinas (culturas coya y tastil) y Chaco salteño (culturas chané y guaraní), aprobados por el Consejo de Investigaciones de la UNSa. Es evaluadora en el sistema de Educación Superior y formadora en proyectos interculturales para los diferentes niveles del sistema educativo argentino. Es autora de libros, capítulos de libros, artículos de revistas científicas y material de formación docente inicial y permanente. Entre sus obras recientes se destaca *Zona inhóspita. De maestros y pobladores: de lugares y tiempos* (UNSa). Correo electrónico: adeanquin@gmail.com

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Doctor en Antropología por la Universidad de Salamanca, España (2006). Posdoctorado e investigador asociado en el Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinador del Programa Rede de Saberes-permanencia de indígenas no ensino superior. Es parte del Consejo Nacional de Educación Escolar Indígena (CNEEI/MEC). Coordina un grupo de pesquisa del CNPq: Antropología, Derechos Humanos y pueblos tradicionales. Profesor asociado en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Profesor en el Posgrado de Antropología Social y del Mestrado en Derechos Humanos (UFMS), profesor colaborador en la Pós Graduação em Educação (UCDB). Pesquisador del CNPq. Becario productividad PQ2. Correo electrónico: hilarioaguilera@gmail.com

Antonio Jeovane Da Silva Ferreira

Mestrando pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (UFC/UNILAB). Bacharel em Humanidades e Antropologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faculdade Kúrios). Foi bolsista Andifes/Santander/Unilab de Mobilidade Acadêmica na Universidade Federal da Bahia (2016), do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Institucional (PBDIN/UNILAB, 2016-2018) e de Iniciação Científica Júnior (ICJ) (PIBIC/EM, 2010-2011). Foi coordenador do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Quilombola em Horizonte/CE (2018), além de ter sido gestor da Política Municipal de Igualdade Racial (2018-2020) e membro do Conselho Municipal de Promoção das Políticas de Igualdade Racial (2018). Atualmente é sócio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências (ARQUA) e faz parte do “Tierno Bokar: Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o fenômeno religioso”. Desenvolve pesquisas no bojo da Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, especialmente na temática sobre comunidades quilombolas no Ceará, territorialidade negra, políticas de ações afirmativas e de igualdade racial e religiões afro-brasileiras.

Beatriz dos Santos Landa

Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB (2019). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professora do Programa de Mestrado Profissionalizante em História / PROFHistória da UIEMS e do Programa de Mestrado em Antropolo-

gia da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora e membro do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS). Coordenadora do Programa Rede de Saberes na UEMS financiado pela Fundação Ford, e Ação Saberes Indígenas na Escola na UEMS, financiada pelo MEC/FNDE. Tem experiência na área da Educação e Arqueologia, atuando principalmente nos temas: educação superior indígena, educação escolar indígena, crianças indígenas, etnoconhecimento, patrimônio e Arqueologia. Endereço eletrônico: beatrizlanda20@gmail.com

Carlos Magno Naglis Vieira

Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB/Brasil. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB/Brasil. Líder do Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. Orienta indígenas e não indígenas em nível de graduação, mestrado e doutorado na temática Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, com ênfase aos processos próprios de aprendizagem, saberes tradicionais, interculturalidade, crianças indígenas, índios em contexto urbano e formação de professores. Endereço eletrônico: cmhist@hotmail.com

Carolina Sánchez García

Doctora en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Autónoma de México-UNAM). Académica adscrita al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM). Secretaria académica del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). Coordinadora de los proyectos colectivos “Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas. Estudios estatales”, realizados con las secretarías de Pueblos Indígenas de los estados de Guerrero y Michoacán y con el Centro de Artes Indígenas de Veracruz; y del proyecto “Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas”. Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la Licenciatura de Antropología y del curso colectivo México Nación Multicultural (UNAM). Fue consultora nacional en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Coautora de los libros *La migración indígena en México, Visiones interdisciplinarias de la diversidad cultural, Pueblos indígenas e indicadores de salud, Remesas, migración y comunidades indígenas, Transferencias salariales y migración indígena y La travesía de las remesas y las sendas de la migración*. Coordinadora de la obra *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas*, para los estados de Guerrero, Chiapas y Michoacán. Es miembro de la Red de Antropólogos Iberoamericanos. Correo electrónico: unam.pueblos.indigenas@gmail.com

Cláudia Battestin

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com período de Doutorado na UniversitatJaume I, Espanha. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Integrante do Grupo de pesquisa, Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó). Faz parte da Red Internacional

do Conhecimento da Universidade de Santiago do Chile (USACH) e da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) da Untref. Atualmente trabalha como docente na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó e dos cursos de licenciatura intercultural indígena. É membro do comitê de ética no uso de animais (CEUA).

Cynthia Paola de los Santos Ruiz

Afromexicana. Licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericana por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestrante en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos por la Universidad Internacional Iberoamericana. Cuenta con Diplomado en Narrativa por el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas y Diplomado en Investigación con Enfoque Intercultural por la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Está certificada en la Norma NOME0020, Formulación del diseño de proyectos de inversión del sector rural, por el CONOCER. Desde hace 10 años se desempeña como profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Es colaboradora del Cuerpo Académico Desarrollo Regional en la UIET. Ha coordinado tres trabajos de publicaciones en lenguas originarias de Tabasco y colaborado en tres capítulos de libros. Correo electrónico: turula18@hotmail.com.

Daniel Leonidas Loncon

Miembro del pueblo mapuche. Auxiliar en la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Miembro del comité organizador del Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe 2014-2020 (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Colaborador de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, cátedra Unesco. Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas y proyectos en el campo social y universitario. Realiza actividades de divulgación, promoción y acción sobre los derechos de los pueblos indígenas. Es autor de diversas publicaciones y artículos de opinión sobre la temática. Correo electrónico: danielloncon@yahoo.com.ar

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela (1990). Desde 2010 es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Es director de la cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y director adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. En 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL), de la cual es desde entonces coordinador y que cuenta con la participación de sesenta universidades de diez países latinoamericanos. Entre 2007 y 2018 dirigió el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC). Entre 1978-2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en

colaboración con intelectuales y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Ha sido profesor visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Es autor de libros y artículos sobre diversos asuntos específicos en los campos de cultura y transformaciones sociales; Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes; racismo y derechos humanos. Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar

David Alejandro Bedolla Mendoza

Zapoteco del pueblo de San Bartolomé Zoogocho y estudiante de la licenciatura en Antropología con especialidad en lingüística en la Universidad Nacional Autónoma de México. Realiza investigaciones sobre la discriminación, racismo y aspectos lingüísticos de la lengua zapoteca. Activista social por la revitalización de las lenguas nacionales minoritarias y por la visibilización de la población indígena. Músico en la Banda Filarmónica Raíces Zoogochenses, donde preserva la música tradicional, y fundador del grupo de danza Raíces Serranas, donde se rescata y difunde la danza de nuestros ancestros. Ha participado en diversos cursos, seminarios, diplomados y programas de televisión. Correo electrónico: bidaoz8@gmail.com

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Activista social y promotora cultural del pueblo tastil. Docente regular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, a través del cual desarrolla el Proyecto “Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, pueblo tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina” en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Además es miembro del Proyecto de Investigación N° 2514 “La educación de jóvenes y adultos en Salta: sujetos, currículum y prácticas. Particularidades de la EDJA en la ruralidad”, aprobado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: elysulca@gmail.com

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magistra en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctorante en el Programa Historia de la Educación de la UNED, España. Investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Sus proyectos se desenvuelven en el ámbito de la historia de las Otras educaciones, el racismo escolar, las pedagogías del reconocimiento y la dignificación. Sus publicaciones se encuentran en www.centromemoriasetnicas.org. Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

Emma Reyes Cruz

Doctora en Educación por la Universidad Marista. Actualmente se desempeña como encargada de la División de la Dirección Académica. Ha sido jefa del departamento de Desarrollo Académico, coordinadora académica de la Unidad Villa Tamulté de las Sabanas y profesora de tiempo completo desde hace diez años. Imparte asignaturas referentes al área de investigación y pedagogía. Ha publicado diversos artículos de

investigación, capítulos de libros y es autora de dos libros. Ha dirigido numerosos proyectos de titulación a nivel licenciatura. Es Perfil Deseable PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidato) e integrante del Cuerpo Académico: Desarrollo Regional de la UIET. Correo electrónico: emmareyesc@hotmail.com

Eriki Miller Lima Luiz Paiva

Nasceu em 9 de setembro de 1997, no município de Miranda (MS), mas reside atualmente em Aquidauana. É brasileiro, indígena da etnia terena, proveniente da Aldeia Ipegue, Terra Indígena Taunay/Ipegue. Completou seu ensino médio na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pr. Reginaldo Miguel Hoyenó'o, na Aldeia Lagoinha. Ingressou na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2015), no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Durante sua graduação, participou como voluntário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBIC/PIBID). De 2016-2018 foi 1º Coordenador de Assuntos Indígenas do campus no Diretório Acadêmico. Integrou o Centro Acadêmico de Biologia (2019), e foi pesquisador no Grupo de Pesquisa em Biodiversidade do Cerrado e Pantanal, além de vice-presidente da Associação de Acadêmicos Indígenas da Terra Indígena Taunay-Ipegue (AAITITI). Hoje é biólogo e professor formado, e acadêmico do curso de Direito na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Endereço eletrônico: erikiterena@gmail.com

Flor Marina Bermúdez Urbina

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1. Forma parte del Cuerpo Académico Culturas Urbanas y Prácticas Creativas en el Sur de México. Se ha desempeñado como investigadora del Centro Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, comisionada al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), unidad Pacífico Sur, en la ciudad de Oaxaca. Sus trabajos de investigación abordan temas como la educación indígena e intercultural, las juventudes y sus agencias culturales, así como las experiencias identitarias y educativas de profesionistas y universitarios indígenas en Chiapas y Oaxaca. Sus investigaciones combinan enfoques de la pedagogía crítica, la desigualdad educativa y la perspectiva de género. Entre sus publicaciones más recientes destaca la coordinación del volumen: *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, publicado en la Colección de Educación Superior de la Anuiés y el libro *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec* de Candayoc Mixe, publicado por el ISIA-CESMECA/UNICACH. Correo electrónico: fmarinabermudez@hotmail.com

Francisca Marleide do Nascimento

Mulher negra, preta, quilombola, Graduada em Marketing, discente do curso de pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do curso de Pos-Graduação em Psicopedagogia Organizacional pela Universidade Va-

le do Acaraú. Atuante nos movimentos sociais, quilombola e de mulheres negras do Estado do Ceará. Atual coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social Quilombola no município de Horizonte e coordenadora do Núcleo de Promoção das Políticas de Igualdade Racial (NUPPIRH) em Horizonte no estado do Ceará.

Gabriela Herczeg

Profesora de Inglés. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Activista lesbofeminista. Integrante del equipo editorial de Bocavulvaria Ediciones. Integrante de “Potencia Tortillera” - Archivo digitalizado del activismo lésbico en Argentina. Desempeña actividades de docencia e investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNComahue). Integrante de los equipos de cátedra de las asignaturas Antropología Social y de la Educación e Investigación Educativa II, en carreras de grado, y como tutora en el Seminario “Corpo-política, heteronormatividad educativa y sus desplazamientos críticos” de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, de Géneros y Sexualidades, en el Área de Posgrado de la misma facultad. Integrante del Proyecto de Investigación “Pedagogía e interculturalidad. Las relaciones entre kimeltuwyn zugu y otros procesos educativos en territorio mapuce” con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue). En el nivel terciario, es profesora de la cátedra Residencia II del Instituto de Formación Docente N° 9 de la localidad de Centenario, Neuquén. Correo electrónico: gaby.herczeg@gmail.com.

Guadalupe Morales Valenzuela

Doctor en Ciencias en Recursos Genéticos y Productividad por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, en la cual ha sido coordinador de la Licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable y jefe del Departamento de Investigación. Ha participado como ponente y organizador de diversos eventos de carácter académico y de divulgación de la ciencia a nivel nacional e internacional. Ha publicado 12 artículos en revistas arbitradas e indizadas nacionales e internacionales. Es autor de dos libros, ocho capítulos de libros y tres folletos técnicos. Ha dirigido más de 20 trabajos de titulación a nivel licenciatura. Cuenta con Perfil Deseable del PRODEP de la SEP, forma parte del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco y del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidato). Líder del Cuerpo Académico: Desarrollo Regional de la UIET y miembro de la Red Temática sobre Patrimonio Biocultural del CONACYT. Correo electrónico: gpmorales74@hotmail.com.

Guilherme Augusto Diniz

Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde desenvolveu pesquisas no Laboratório de Experimentação e Criação em Artes Cênicas, investigando as relações teóricas e pedagógicas da Crítica Teatral e da Mediação Cultural, pensando-as como ferramentas incrementadoras para o ensino de teatro e para a formação de espectadores. Tem textos críticos publicados em sites especializados em crítica teatral, na cidade de Belo Horizonte, como o Horizonte da Cena, e o Cena Em Pauta. Foi bolsista de extensão e pesquisador no Centro de Pesquisa e Memória do Teatro, no Galpão Cine Horto, onde desenvolveu estudos

memoriais e históricos sobre o Teatro em Minas Gerais, sobretudo, em Belo Horizonte. É cofundador da Cia. Espaço Preto, grupoteatral, fundada em 2014, no qual aprofunda e estabelece investigações práticas, artísticas e reflexivas sobre o teatro negro e a negritude em sua história, estética e dimensão sócio-cultural na conjuntura afro-brasileira. É também membro do Grupo de Teatro Iluminartt, no qual atua como ator e colaborador dramaturgico. Estudou Literaturas e Dramaturgias Africanas de Língua Portuguesa, bem como Análise e Crítica do Espetáculo na Universidade de Coimbra, pelo programa Abdias Nascimento/CAPES. Foi coordenador de Cultura da Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros em Coimbra, organizando eventos e projetos artístico-culturais. É crítico teatral e um dos produtores do Prêmio Leda Maria Martins de Artes Cênicas Negras. Em 2019 passou a integrar a equipe de críticos teatrais titulares do site Horizonte da Cena. É atualmente o diretor artístico e gerente do Teatro Municipal Geraldina Campos de Almeida, de Pará de Minas/MG, gerindo, promovendo e executando projetos, ações, iniciativas e toda a agenda artístico-cultural da instituição.

Henry Steven Rebolledo Cortes

Oriundo de Neiva Huila, colombiano, orgulhoso nieto de Luis Felipe Rebolledo Araujo, nacido en Santa Bárbara de Icuandé, Nariño, tierra ancestral de familias afrodescendientes, quien con sus enseñanzas motivó la búsqueda de la raíz propia y autorreconocer su herencia, así como el trabajo por las comunidades. Brinda apoyo y acompañamiento para la reivindicación y el fortalecimiento cultural, político y social de la Asociación Afrocolombiana Pacífico por la Paz, a familias afrocolombianas desplazadas a la ciudad de Neiva. Desde 2017, es doctorando en Ciencias Sociales, niñez y juventud de la Universidad Manizales, Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales, becario COLCIENCIAS, Gobernación Huila. Autor de la tesis de grado “Formas de lucha y resistencia de los jóvenes indígenas universitarios, juvenicidio e interculturalidad en las instituciones de educación superior”. Magíster en Desarrollo Humano para la formulación y evaluación de políticas públicas, Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales, Argentina. Autor de la tesis de grado “Interculturalidad y Educación Superior en Colombia, análisis de las comunidades indígenas en Colombia”. Psicólogo egresado de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Actualmente investigador y docente, director del Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria UNAD, ciudad Neiva.

Iara Tatiana Bonin

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007); mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1999); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e do curso de Pedagogia. Sua produção vincula-se ao campo dos Estudos Culturais e desenvolve estudos sobre identidades e diferenças na cultura contemporânea, com especial ênfase na temática indígena. O projeto de pesquisa atual examina políticas para ingresso de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado em Educação. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, reúne pesquisadoras e pesquisadores dedicados à realização de análises culturais no campo da educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É bolsista Produtividade (Pq 2) do CNPq. Endereço eletrônico: itbonin@gmail.com

Jorge Alejandro Santos

Possui graduação em Filosofia pela Universidad Nacional de Buenos Aires (UNBA 2007), graduação em Direito (UNBA, 1999) e doutorado em Filosofía (UNBA, 2015). Atualmente é profesor da Facultad de Filosofía y Letras (UNBA), profesor adjunto da Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. É pós doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Jorgelina Andrea Villarreal

Licenciada en Antropología (2001); especialista en Investigación Educativa (2007); actualmente cursa el doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Es decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y profesora adjunta regular en el área Investigación de la Realidad Educativa del Departamento de Política Educacional. Investigadora y extensionista de la misma Universidad, integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) desde el año 2003; a partir del 2009, co-directora del mismo. Es co-directora del proyecto de investigación “Pedagogía e interculturalidad: Las relaciones entre Kimeltuwvn Zugu y otros procesos educativos en territorio mapuce”. En el marco del CEPINT trabaja con organizaciones y comunidades mapuce en el desarrollo de líneas de investigación colaborativas e interculturales. Correo electrónico: jorgelina_villarreal@yahoo.com.ar

José Del Val Blanco

Etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es investigador titular de tiempo completo adscripto al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad y la Interculturalidad de la UNAM a partir de 2014. Fue director del “Programa Universitario México, Nación Multicultural de la UNAM” (2005-2014). Presidente de la ONG “Pesquisas y Proyectos Necesarios, A.C” desde su fundación en enero de 2002. Fue director del Instituto Indigenista Interamericano OEA (1993-1995). Desde 1980 ha impartido diversos cursos, seminarios y cátedras en universidades nacionales y extranjeras. Forma parte del grupo de profesores de la asignatura México, Nación Multicultural, que desde hace 15 años imparte en diferentes facultades, escuelas y CCH de la UNAM. Autor de *México, identidad y Nación* y *Documentos fundamentales del Indigenismo en México*, que forman parte de la colección “La pluralidad cultural en México” (UNAM). Cuenta con más de 60 publicaciones. Correo electrónico: delvaljose@unam.mx / multicultural@unam.mx.

Juliana Ribeiro de Vargas

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre e Doutora em Educação pela Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação (UFRGS) e Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências, da UFRGS. Pesquisadora e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e participante da Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Espaços Educativos. Tem experiência como docente da Educação Básica, em redes públicas de ensino, na etapa dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos e ainda, na formação continuada de professores. Vem pesquisando, apoiada nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos de Gênero em vertente pós-estruturalista, as seguintes temáticas: infâncias, juventudes, feminilidades, artefatos culturais e periferias urbanas.

Julio César Tunubalá Yalanda

Originario del pueblo misak del macizo andino colombiano, profesional en Sociología de la Universidad del Valle, realizó investigación sobre la medicina tradicional “parteras”, fortalecimientos de la actitud lingüística del idioma originario misak. Es coordinador de contrataciones en Espiral Educación del Cabildo Guambía, tutor de medio tiempo en la Universidad Abierta y a Distancia. Se desempeña como profesional de apoyo en la construcción de los lineamientos de salud propia e intercultural en proyectos de la Universidad del Valle. Asesor social y metodológico en la Asociación de Cabildos Ñatubaiyibari del pueblo motilón barí en el fortalecimiento y asistencia a comunidades étnicas. Coordinador del proyecto Territorios Étnicos con Bienestar en el pueblo inga de Aponte Nariño. Se desempeñó como asistente de investigación en la fundación Colombia Nuestra. Fue traductor del español a la lengua misak en el proyecto de alfabetización digital, docente de Ciencias Sociales y lengua misak. Ha presentado ponencias en eventos en Colombia, México, Ecuador y Argentina, logrando visibilizar el pensamiento del pueblo misak. *Somos misak, pishau, pi-urek (hijos del agua y del arcoiris), descendientes de los pubeneces, surgidos del parto del territorio.*

Laura Liliana Rosso

Magíster en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (UNNE). Profesora adjunta de Educación en Ámbitos no Escolares de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNNE). Fue profesora en la cátedra Historia General de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación de la misma facultad (2001-2017). 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 y se fomenta el desarrollo de procesos de interculturalidad en extensión, investigación y docencia. Directora y co-autora de la Diplomatura en Pueblos Indígenas e Interculturalidad, Facultad de Humanidades (UNNE). Codirectora de Proyectos de Investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica (UNNE), directora de becarios de investigación. Se ha desempeñado como investigadora y becaria en proyectos acreditados por S.G.yT. UNNE, y ANPCyT-M.C.yT., en los que ha indagado en la historia de la educación para población indígena, los desarrollos contemporáneos de educación para/con indígenas en Educación Superior, así como en educación rural de la provincia del Chaco, Argentina. Posee publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas sobre las temáticas referidas. Correo electrónico: lauralirosso@gmail.com

Leonel Piovezana

Doutor em Desenvolvimento Regional com a Tese “Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto” (UNISC, 2010) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz

do Sul (2000) Dissertação: “Educação e Cultura na Terra Indígena Xaçepó”. Actualmente é professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programas de Mestrado em Educação da Unochapecó, autor dos projetos e coordenador dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena (2009-2014). Tem experiência na área de História e Geografia, com ênfase em Teoria do Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e Monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e Plano de desenvolvimento Institucional.

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; 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). Ha sido par académico internacional en programas de formación docente. Su experiencia versa en la gestión y construcción de currículos y programas académicos universitarios pertinentes para los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos en iniciativas educativas a nivel nacional e internacional.

Lina Rosa Berrio Palomo

Es investigadora del CIESAS, Pacífico Sur, donde coordina la línea de Antropología Médica. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa, maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, comunicadora social y antropóloga. Sus líneas de investigación y activismo desde la academia y la sociedad civil han sido salud sexual y reproductiva y género, procesos organizativos de mujeres y salud de pueblos indígenas, temas sobre los que posee diversas publicaciones. Su tesis de doctorado fue ganadora del premio Sor Juana Inés de la Cruz del Instituto Nacional de las Mujeres a la mejor tesis de doctorado en Género (2014) y mención de honor del premio Aguirre Beltrán a la mejor tesis de doctorado en Antropología (2015). Ha sido parte de la Red Integra contra el Racismo y la Xenofobia en México, y co-coordinadora del seminario de Análisis de los Racismos en América Latina realizado en CIESAS. Actualmente desarrolla un proyecto sobre salud reproductiva y racialización de mujeres indígenas y afro, en la Costa de Oaxaca.

Maralyn Shailili Zamora Aray

Nacida en Venezuela el 12 de octubre de 1988, descendiente de los pueblos wichí y kariña. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Información, graduada de la Tecnicatura en Bibliotecología de la Universidad Nacional del Nordeste. Tutora para la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Información por el Programa

Pueblos Indígenas. Trabaja en el Centro de Documentación Indígena del Programa Pueblos Originarios del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco. Miembro del Colectivo Nijwotas.

Marcela Arocena

Docente regular de la carrera de Ciencias de la Educación e investigadora en las líneas de educación intercultural y narrativas pedagógicas en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Además es docente en Institutos de Educación Superior de la ciudad de Salta y docente de la Especialización de Pedagogías para la Igualdad en contextos Socioeducativos diversos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como coordinadora de la provincia de Salta del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural y de la Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario (2008-2011). Es magíster en Educación con orientación en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y especialista en Didáctica (UBA) y profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas de Nivel Superior (UNSa). Correo electrónico: marcelaarocena01@gmail.com

María Antonia Calambás Pillimúé

Mujer originaria del pueblo misak, estudiante de Geografía en la Universidad del Valle, investiga sobre los procesos educativos propios e interculturales, la recuperación y la activación de los espacios de cohesión espiritual a través de la medicina tradicional y la geografía ancestral, interpretando los mensajes y los códigos que dejaron plasmados los ancestros en las piedras, cerros, montañas y lagunas, fortalecimiento de las artes desde el pensamiento ancestral. Desempeñó como madre comunitaria en la comunidad misak por cinco años, fortaleciendo la educación propia, diseñando metodologías acordes a la cosmogonía y cosmovisión, brindando elementos sustanciales en los procesos pedagógicos, sociales, políticos y organizativos dentro del territorio del pueblo misak. *Somos misak, pishau, pi-urek (hijos del agua y del arcoíris), descendientes de los pubenences; surgidos del parto del territorio.*

María Cristina Valdez

Mapuce del Waj Mapu. Tiene una formación de grado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y es especialista en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Es especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Actualmente realiza estudios de doctorado en Antropología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Desempeña actividades de docencia, investigación y extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo). Es docente a cargo del seminario de Investigación Educativa del Profesorado en Enseñanza Primaria. Es integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Cepint). Investiga sobre interculturalidad y educación, educación autónoma, mapuce kimvn (conocimiento), género, mapeo cultural participativo. En el marco de la organización indígena y su pertenencia a la comunidad mapuce puel pvjv, se desempeña como kimelucefe (educadora) y participa en diversas instancias de producción, circulación y transmisión del kimvn mapuce (conocimiento mapuce). Correos electrónicos: riosmelube@yahoo.com.ar / antucalfu@hotmail.com.

Maria das Graças de Souza Teixeira

Doutora em História Social, Mestra em Artes Visuais e graduada em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua como professora no curso de Graduação e Pós-graduação em Museologia. É pesquisadora das áreas de Conservação Preventiva de Acervos Etnográficos e Artísticos, Gênero e Patrimônio. Realizou de janeiro a agosto de 2019 Estágio de Mobilidade Acadêmica na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), em Lisboa, com bolsa do Fundo de Cultura da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. De 2018 a 2019 fez seu estágio Pós-doutoral nessa mesma Universidade. Coordenou o Museu Afro-Brasileiro (UFBA, 2011-2018) e lá desenvolveu projetos de curadorias participativas em exposições e nas demais atividades museológicas, utilizando-se da bandeira de enfrentamento e denúncia às práticas do racismo. Desde o ano de 2005 tornou-se professora visitante do Departamento de Museologia da Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), em Lisboa. Atualmente participa das discussões que tratam de direitos humanos notadamente a luta anti-racista.

María Gabriela Soria

Profesora asociada con dedicación exclusiva de la carrera de Ciencias de la Educación, investigadora en la línea de formación docente en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) y editora de la revista del CISEN *Tramas/Maepova*. Al mismo tiempo dirige el proyecto de investigación “Fronteras formativas o cómo se procesan las diferencias en la formación docente. Estudio de casos institucionales y relatos biográficos de estudiantes y formadores”, aprobado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Es codirectora de la Especialización en Psicopedagogía Institucional, docente de la Especialización en Mediación Educativa (UNSa), docente de la Especialización de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Jujuy, e integra el Proyecto Iberoamericano de Investigación “Diseño y atención a las oportunidades de Género en Educación Superior” de la Universidad de Alicante, España. Se desempeñó como docente en todos los niveles del sistema educativo argentino, coordinó proyectos concursados a nivel nacional y provincial en el ámbito de la formación docente y es consultora técnica del Ministerio de Educación de Salta. Entre 2013-2016 participó del proyecto “Género y ciudadanía GENDERCIT”. Entre sus publicaciones destaca el libro *Prácticas Docentes Compartidas: Miradas, Experiencias y Narrativas* (EDICISEN/Secretaría de Políticas Universitarias). Correo electrónico: mariagabrielasoria@gmail.com

María Isabel Villegas Ramírez

Maestra en Psicoterapia Humanista por el Instituto Universitario Carl Rogers. Profesora de tiempo completo de la UIET, colabora en las academias de las licenciaturas en Salud Intercultural y Enfermería Intercultural en los ejes disciplinares de la Salud Mental y en los ejes transversales Sociocultural y de Vinculación Comunitaria. Ha fungido como responsable del Programa Institucional de Tutorías. Ponente en diversos eventos nacionales e internacionales, tiene 8 publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, y libros; ha coordinado la elaboración de monografías comunitarias e informes de diagnósticos comunitarios. Sus temas de investigación se orientan a la medicina tradicional mexicana con los recursos terapéuticos y síndromes de filiación cultural, psicología de la salud y la educación in-

tercultural. Ha llevado a cabo más de 8 proyectos comunitarios (sobre prevención de violencia, diagnósticos comunitarios, prevención de adicciones, promoción de la salud mental, entre otros), con y sin financiamiento, teniendo experiencia en el trabajo con niños y niñas, adolescentes, mujeres, adultos y ancianos, en escuelas y comunidades. Ha dirigido 15 trabajos de titulación de licenciatura. Es Perfil Deseable PRODEP y miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco, miembro activo de la Red Temática sobre Patrimonio Biocultural del CONACYT y colaboradora el Cuerpo Académico: Desarrollo Regional de la UIET. Actualmente atiende el Consultorio Psicológico del Módulo de Atención a la Salud Integral de la UIET. Correo electrónico: is_villegas@hotmail.com.

María Magdalena González

Docente regular de la carrera de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), integra los Proyectos CIUNSa N° 2010/03 “Formación docente y contextos de desempeño: Fronteras en formación práctica inicial” y N° 2372/0 “Fronteras formativas o cómo se procesan las diferencias en la formación docente. Estudio sobre casos institucionales y relatos biográficos de estudiantes y formadores”, aprobados por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Además es docente de Institutos de Educación Superior de la ciudad de Salta, donde forma docentes para todos los niveles del sistema educativo nacional. Participó del Proyecto Internacional GENDERCIT, realizando una estancia en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España, 2017) y de los talleres de autocapacitación brindados por la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior de la cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (2019). Correo electrónico: mmaguigonza@gmail.com

María Verónica Miranda

Licenciada en Trabajo Social (UNR). Magíster en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Diplomada superior en Desarrollo Local y Economía Social (FLACSO). Diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología (FLACSO). Directora de la Licenciatura en Trabajo Social y docente investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB). Miembro de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes. Coordinadora del equipo de investigación del “Mapa de la Discriminación” en la provincia del Chubut. Directora del proyecto de investigación “Interculturalidad y Educación Superior. Propuestas, debates y reflexiones en la UNPSJB”, Res. N° 575/2019. Coordinadora del grupo “Omi Obi”, conformado por estudiantes afrodescendientes y migrantes de la UNPSJB. Especialización “Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños” (CLACSO) en curso. Correo electrónico: mariavemiranda@gmail.com

Maria Nilza da Silva

Professora titular de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com atuação no curso de Graduação em Ciências Sociais e Pós-Graduação em Sociologia. 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, em Paris (2010-2011). No período foi bolsista da Capes. Con-

cluiu o doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Foi bolsista produtividade (2009-2015). Foi membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros do Ministério da Educação (2005-2010). Foi coordenadora do Programa de Acesso, Apoio e Permanência ao Estudante da UEL - PROPE (2013-2017). Coordena projetos de pesquisa sobre imigração, ações afirmativas e população afro-brasileira. Obteve financiamentos e coordenou projetos financiados pelas agências de fomento no Brasil. Foi consultora da Unesco (2016-2017) referente aos estudos africanos, afro-brasileiros e a migração africana atual. Foi assessora acadêmica da III Conferência Regional de Ensino Superior (2018) no eixo Educación superior, diversidad cultural e interculturalidaden América Latina, sob a coordenação de Daniel Mato. É coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros.

Mariana Panta

Pós-doutoranda e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com bolsa concedida pela CAPES. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), com a realização de Estágio de Investigação Doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, como bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior. Mestra em Ciências Sociais (UEL, 2013); graduada em Sociologia (UNESP, 2019) e graduada em Educação Física (UEL, 2010). Integrou a primeira turma de cotistas negros da UEL. É pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros e pesquisadora associada junto à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e ao Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura.

Ornella Pollini

Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becaria de investigación en la categoría Estudiante Avanzada por segunda vez consecutiva (UNMDP). Estudiante Ayudante en la cátedra de Supervisión de la carrera de Trabajo Social. Estudiante adscripta en las cátedras de Antropología Social y Cultural y Taller de Práctica Integrada Nivel II, de la misma carrera. Integrante del Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales dentro del cual participa como “Investigadora en Formación” en los proyectos de “Intervención en lo social, Supervisión, y Sistematización: dispositivos, sentidos y experiencias en la formación en Trabajo Social de la UNMDP” y en el de “Pensamiento Descolonial: Cartografías temáticas y proyecciones políticas”. Se reconoce negra y afrodescendiente, mujer, joven, de clase trabajadora, feminista y se senti-piensa identificada con las corrientes decolonial, descolonial, poscolonial y anti-colonial.

Oscar Alejandro Quintero R.

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, realizó estudios de maestría y doctorado en Sociología en la Universidad Rennes 2 de Francia. Sus intereses de investigación han girado en torno al tema de la Educación Superior, con especial énfasis en el estudio de las desigualdades sociales a partir de distintos sistemas de

dominación social, como la clase, lo étnico-racial o el género, desde una perspectiva interseccional. Ha estudiado sobre el movimiento estudiantil en sus diversas manifestaciones. Desde 2014 es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, en donde se desempeñó como secretario técnico del Observatorio de Asuntos de Género (2017-2018).

Pablo Gómez Jiménez

Doctorado en Educación por la Universidad Olmeca (C.E.S.E), Tabasco. Maestro en Educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director en proyectos de investigación sobre “La percepción de la identidad étnica en los estudiantes de una escuela secundaria” (UJAT, 2003), “Estudiantes indígenas en la Universidad Pública Estatal en Tabasco, identidad, experiencias interculturales y expectativas en el caso de la UJAT” (2014). Colaboró en el proyecto “Reconfiguración del Profesorado Universitario en México en el siglo XXI” (ANUIES-CONACYT-2008). Entre otros trabajos, ha publicado el artículo “Diversità culturale e identità originarie: punti di forza dell’ università messicana” en *Semántica della differenza, la relazione formativa nell’alterità* (2005), “Sonidos mágicos en la Tierra de Ix-bolon, Maestros y Artesanos de la cultura Chontal” (2011), “La identidad invisible de las estudiantes indígenas en la universidad pública. Dos relatos, dos percepciones” (UJAT, 2015). Coordinador del libro *Perspectivas y retos actuales en la formación de profesores* (ANEFEP, 2019), entre otras. Presidente de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía. Coordinador fundador del Seminario-Cátedra “Educación Superior e interculturalidad en la región Sur Sureste de México”. Integrante del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco y profesor investigador de la División Académica de Educación y Artes (UJAT). Asesor de la Universidad Pedagógica Nacional en Política Educativa y Educación Intercultural. Correo electrónico: pablo_gomez_jimenez@hotmail.com

Paula Andrea Meschini

Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) (2017-2021). Profesora adjunta exclusiva por concurso de oposición y antecedentes en la cátedra Supervisión (FCSyTS, UNMDP). Es docente responsable del dictado del Seminario Taller de Extensión de Cátedra denominado “Sistematización de la intervención en lo social” desde 2011. Es docente investigadora (Cat. III) por el sistema SPU/UNMDP. Directora del Grupo de Investigación “Problemáticas Socioculturales” (R.R.279/98) y de los proyectos de investigación “Intervención en lo social, supervisión, y sistematización: dispositivos, sentidos y experiencias en la formación en Trabajo Social de la UNMDP” y “Pensamiento descolonial: Cartografías temáticas y proyecciones políticas”. Directora del Programa de Intercambio Académico Dr. Sergio Cecchetto (FCSyTS, UNMDP). Integrante del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Integrante de la Cátedra Abierta Paulo Freire (UNMDP). Integrante del Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). Fue secretaria académica de la UNMDP (2013-2017) y coordinadora del sistema de prácticas de formación profesional

desde la cátedra de Supervisión para los estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social (UNMDP, 2004-2015), entre otras.

Sonia Liliana Ivanoff

Profesora en Historia. Abogada. Especialista en Políticas Sociales (UNPSJB). Posgrado: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (UNL). Especialización Internacional en “Pluralismo Jurídico Igualitario y descolonización” (IIDH). Perito en Antropología Aplicada (Cuquito). Coordinadora de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNPSJB). Docente de la Tecnicatura en Gestión Cultural y Mediación Cultural de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB). Docente de ISFD N° 806 (Comodoro Rivadavia). Docente capacitador del ISFD N° 818 con orientación Intercultural Bilingüe (EQ). Coordina distintos proyectos de articulación intercultural junto a comunidades indígenas. Asesora y ejerce la defensa de miembros de comunidades y pueblos indígenas.

Tatiana Ramalho da Silva

Filha de Maria José da Silva e Aldenir Ramalho da Silva, neta de Manuel Chagas da Silva, Raimunda Alves da Silva, Cirino Agostinho da Silva e Antônia Ramalho da Silva, quilombola da comunidade de Alto Alegre, município de Horizonte, Ceará, Brasil, graduanda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Faça parte da Comissão Estadual da Educação Escolar Quilombola do Ceará, atual presidente do Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Horizonte, vice-presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências.

Teresa Laura Artieda

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Historiadora de la educación, su línea de investigación refiere a los pueblos indígenas. Co-responsable con referentes indígenas del diseño del Programa Pueblos Indígenas (UNNE), actualmente es asesora del Programa. Tiene numerosas publicaciones y dirige investigaciones sobre temas de su especialidad. Secretaria de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades (UNNE), miembro de la Red ESIAL y de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Verónica Silvia Peralta

Profesora en Historia. Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales (UNPSJB). Especialización CLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanidades (UNPA). Designada Jefa de Trabajos Prácticos en Metodología y Práctica de la Enseñanza/Práctica y Residencia, de la carrera de Profesorado en Historia (UNPSJB). Integrante de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios (UNPSJB). Designada en el Colegio Universitario Patagónico de Comodoro Rivadavia. Designada Práctica Profesional Docente y Residencia IV, Profesorado Educación Inicial, ISFD N° 802. Designada Ciencias Sociales y su Didáctica I, Profesorado Educación Especial en Discapacidad Intelectual, ISFD N° 802. Designada Historia y Política de la Educación Argentina, Profesorado Música/Danza, ISFDA N° 806. Investigadora (FONCyT) PICT - 2018-01735 – “Muerte, migración y memoria” (responsable:

Dra. Celeste Castiglione). Integrante del Proyecto de Investigación Experiencia y Cultura en el Pragmatismo: Pedagogía Retórica y Democracia Deliberativa, dirigido por el Dr. Aldo Enrici y codirigido por el Dr. Horacio Mercau (UNPA-UA-CO). Participa del Proyecto de investigación “Las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en los niveles obligatorios del sistema educativo”, Subtítulo: “Interculturalidad” y su tratamiento entre los/las estudiantes de las carreras de Formación del ISFD N° 806. Proyecto de investigación y extensión en la Cátedra Libre de Pueblos Originarios (UNPSJB).

Wagner Roberto do Amaral

Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 1993), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010), pós-doutor em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana/México (2017) e pós-doutor em Políticas de Educação Superior Indígena pela Untref (2018). Professor Asociado do Departamento de Serviço Social e docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais no Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação superior indígena, diversidade cultural, interculturalidade, políticas sociais e direitos sociais. Atuou como Coordenador do Projeto Educação Reviver Indígena de Alfabetização de Jovens e Adultos Kaingang e Guarani (1997-2000) da Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (2000-2004). Atuou ainda como coordenador estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e como chefe do Departamento da Diversidade na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2004-2010) conduzindo as políticas de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, Gênero e Diversidade Sexual e Alfabetização de Jovens Adultos. Atualmente pesquisa sobre as trajetórias de acadêmicos e profissionais indígenas na educação superior. Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL e da CUIA do Paraná. Endereço eletrônico: wramaral2011@hotmail.com

Williams Ramírez Benito

Maestro en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Integrante del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCYTET). Integrante del Padrón Estatal de Investigadores (CCYTET). Actualmente se desempeña como asesor académico en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271, impartiendo cursos en la Licenciatura de Educación Básica para el Medio Indígena. Sus líneas de estudios son sobre Educación Superior Intercultural e identidad étnica de jóvenes universitarios. Realiza investigaciones enfocadas en la educación e inclusión de comunidades étnicas minoritarias en la educación superior. Su último artículo publicado es “Elementos para la creación e instrumentación de un Programa Universitario de Atención a Estudiantes Indígenas en la UJAT”, por la UJAT. Es miembro-fundador de la Cátedra-Seminario Permanente sobre Educación Superior e Interculturalidad en la Frontera Sur-sureste de México. Correo electrónico: williams23.ramirez@gmail.com

ISBN 978-987-8359-30-4



9 789878 359304

El racismo es un problema profundo y naturalizado en las sociedades latinoamericanas. La discriminación racial es solo una de las formas en que el racismo se expresa, la más visible, pero no la única. Los sistemas educativos tienen buena parte de la responsabilidad en la persistencia y naturalización de este problema.

Este libro ofrece un panorama analítico de algunas de las múltiples formas en que el racismo afecta a los sistemas e instituciones de Educación Superior en América Latina. Sus capítulos analizan experiencias y contextos particulares que permiten apreciar algunas de las múltiples formas en que el racismo incide en ciertas dimensiones clave para la evaluación de los sistemas e instituciones de la educación superior, como son las de inclusión, equidad, calidad, y relevancia. Si bien el panorama es muy preocupante, los estudios presentados en este volumen también exponen acerca de algunos avances en la lucha por la erradicación del racismo en la educación superior, con base en los cuales ofrecen algunas propuestas y recomendaciones.

Los veintisiete capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por sesenta colaboradoras/es que forman parte de organizaciones sociales y de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior de seis países latinoamericanos. Buena parte de ellas/os son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes. Todos estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 6º Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo”, realizado del 6 al 8 de noviembre de 2019 en la ciudad de Buenos Aires.

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



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



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



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



Colectivo UNESCO
Tercera Universidad Superior e Interdisciplinaria
y Afrodescendientes en América Latina
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Buenos Aires, Argentina

