

Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Colaboración intercultural:
experiencias y aprendizajes

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

IESALC



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



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



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

CIEA
Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes

Director Editorial
Alejandro Archain

Editora
María Inés Linares

Corrección
Diana Trujillo

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres

Diagramación
Tamara Ferechian

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes / Daniel Mato... [et al.]; compilado por Daniel Mato. —1a ed compendiada—. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

600 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-8359-00-7

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Mato, Daniel
II. Mato, Daniel , comp.
CDD 305.8

© De las partes, 2019.

© 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 octubre de 2018.

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 <i>Aníbal Jozami</i>	9
Presentación, por <i>Daniel Mato</i>	13

AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del <i>diálogo de saberes</i> a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de <i>colaboración intercultural</i>	19
---	----

ARGENTINA

<i>Ana de Anquín - Mabel Argañaraz - Ariel Durán - Álvaro Guaymás - Adelaida Jerez</i> Servicio, investigación y aprendizajes desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) de la Universidad Nacional de Salta. Reflexiones sobre un acercamiento duradero con escuelas y comunidades con población indígena	49
<i>Beatriz Gualdieri - María José Vázquez</i> Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del <i>otro</i> al <i>nos-otros</i>	65
<i>Camilo Ballena - Lucía Romero-Massobrio - Virginia Unamuno</i> Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados"	77
<i>Claudia Andrea Gotta - Nadia Ramirez Benites</i> El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas	95
<i>Cristina Valdez - Alejandra Rodríguez de Anca - Jorgelina Villarreal</i> Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del Cepint (Universidad Nacional del Comahue)	111
<i>María Verónica Miranda - Sonia Liliana Ivanoff - Daniel Leónidas Loncón</i> Conocer para ejercer. Formación de promotores jurídicos indígenas en comunidades indígenas mapuche - tehuelche en la Patagonia argentina	127
<i>Micaela Lorenzotti - Cintia Carrío</i> Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo	139
<i>Mirta Millán - Pamela Esther Degele - Edith Martínez</i> Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina)	153
<i>Olga L. Sulca - Zulma Segura</i> Tejidos y tejedores: un diálogo intercultural desde el sur	167

BRASIL

<i>Adir Casaro Nascimento - Beatriz dos Santos Landa</i> Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas	187
--	-----

<i>Antonio Hilario Aguilera Urquiza - Valéria A. M. O. Calderoni</i> Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em Mato Grosso do Sul: ambivalências, tensões e possibilidades	195
<i>Fernanda Nogueira - Michele Barcelos Doebber - Marília Raquel Albornoz Stein</i> A (inter)disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira	211
<i>Iara Tatiana Bonin</i> Ensino superior e Povos Indígenas: experiências de colaboração intercultural e interinstitucional	229
<i>Joana Célia dos Passos</i> O protagonismo do movimento negro e a democratização do ensino superior brasileiro	245
<i>Maria Nilza da Silva</i> Negros de instituição privada têm acesso às Cotas na UEL	259
<i>Rita Gomes do Nascimento</i> Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras	269
<i>Wagner Roberto do Amaral</i> A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil	289
CHILE	
<i>Amilcar Forno</i> Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones	307
COLOMBIA	
<i>Clara Esperanza Pedraza Goyeneche - Diego Fernando Téllez Bernal</i> Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en el departamento de Nariño, Colombia	323
<i>Félix Suárez Reyes</i> Servicios, colaboraciones y experiencias producto del desarrollo del concurso de docentes etnoeducadores afrocolombianos en el valle del Cauca	341
<i>Julio Cesar Tunubalá Yalanda - María Antonia Calambás Pillimúé</i> Del fogón a la educación hegemónica	359
<i>Maira Alejandra Paz Fernández - Natalia Correa Yu'Tjeng</i> Enseñanza alternativa para una educación inclusiva y crítica	375
<i>Vicky Azucena Muelas - Yesica Alejandra Quina</i> Producción de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica, en la Universidad del Cauca	389
COSTA RICA	
<i>Xinia Zúñiga Muñoz - Sofía Chacón Sánchez</i> Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica	407
GUATEMALA	
<i>Pablo Ceto</i> Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural	427

<i>Vitalino Similox Salazar</i> Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel en actividades de servicio, investigación y aprendizaje con comunidades del pueblo maya-kaqchikel	441
--	-----

MÉXICO

<i>Érica González Apodaca - Alma Patricia Soto Sánchez</i> Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México	451
<i>Eugenia Legorreta - Sebastián Olvera</i> El programa de intercambio Íbero-ISIA. Una experiencia de diálogo intercultural	467
<i>Ildelfonso Palemón Hernández Silva - Oscar Lucan Parrao Rivero</i> La experiencia de la UIMQRoo en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México	483
<i>José del Val - Carolina Sánchez</i> Experiencias de investigación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM y participación comunitaria	497
<i>Mario Bladimir Monroy Gómez</i> Una experiencia de Educación Superior Intercultural en el estado de Querétaro	511
<i>Pablo Gómez Jiménez - Williams Ramírez Benito - José Bastiani Gómez - Flor Marina Bermúdez Urbina</i> Educación Superior e Interculturalidad en la frontera sur-sureste de México: acciones afirmativas de vinculación entre universidades públicas y universidades interculturales	525

NICARAGUA

<i>Yuri Hamed Zapata Webb</i> La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y su modelo de gestión institucional para la colaboración intercultural en Abya Yala	539
--	-----

PANAMÁ

<i>Violorio Ayarza - Deidamia López</i> Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un currículum intercultural: una experiencia de construcción colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna en Panamá	555
--	-----

Sobre los autores	573
-------------------------	-----

Palabras preliminares

Este libro nos invita a reflexionar sobre una idea clave, la de colaboración intercultural. Lo hace en un momento de la historia de nuestro país, América Latina y el mundo en el que recurrir a ella parece no solo necesario, sino además especialmente urgente, en vista de las crecientes tensiones y conflictos de carácter intercultural que signan nuestro tiempo.

Se trata de un momento de la historia particularmente preocupante, en el cual el compromiso sentido y consciente de todos los seres humanos e instituciones sociales, pero muy especialmente de las universidades y de los universitarios y las universitarias, resulta imprescindible para construir formas de colaboración intercultural que nos permitan superar los peligros que nos acechan.

Hoy, como en algunos otros períodos especialmente aciagos de la historia, a lo largo y ancho del planeta se observan escenarios fuertemente amenazadores, en los cuales maquinarias bélicas, aparatos represivos y discursos supremacistas violentos se ensañan con grupos de población acorralados por las consecuencias de décadas, cuando no siglos, de abusos e injusticias. Tal el carácter de las lúgubres fuerzas que promueven y practican diversas formas de racismo y discriminación en numerosos espacios del mundo contemporáneo. Estas dramáticas circunstancias se viven hoy en prácticamente todas las sociedades del globo, no solo en Europa, Asia y África, tampoco solo en el extremo norte de nuestro continente, más allá del río Bravo. No. También las vivimos más acá de esa dramática frontera, en México y todo a lo largo de América Central, como también en Sudamérica, en países vecinos, como en el nuestro, donde no faltan quienes se encargan de alimentar odios y discriminaciones.

En nuestro Sur, hoy el “otro”, el enemigo, ya no solo se construye con referencia a pueblos indígenas y afrodescendientes, como trágicamente ha venido y continúa haciéndose desde la fundación de estos estados aspiracionalmente europeos. No, ahora, una vez más en la historia, pero cada vez con más fuerza, “el otro”, “la amenaza” también son “los pobres” y “los migrantes”, especialmente si provienen de otros países latinoamericanos y más aún si no son imaginariamente “blancos”.

Es necesario que nos demos cuenta de que este problema viene creciendo en cada país americano, incluso en Argentina, donde cierta prensa y dirigentes políticos se empeñan en presentar a pueblos indígenas como células terroristas, a “los pobres” como delincuentes y violentos y a los migrantes, especialmente si africanos o latinoamericanos, como peligrosos. A este último grupo de población suelen presentarlo como no afecto al esfuerzo y al trabajo, compuesto por viles aprovechadores de los servicios públicos de salud, a los que —sostienen esas voces— acceden sin siquiera pagar impuestos. Irónicamente, esto es imposible en Argentina, un país en el que cualquier consumo está gravado con un impuesto al valor agregado del 21% y en el que buena parte de estos migrantes trabajan en condiciones precarias, ya que son contratados fuera de las normas legales para bajar costos.

Estas hogueras de odio crecen día a día, es necesario tomar conciencia de ello y las universidades y otras instituciones de Educación Superior tienen un importante papel que cumplir al respecto. Este reto (esta oportunidad) fue claramente visualizado por la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba en junio de 2018, cuya Declaración, entre otras recomendaciones relacionadas con esta problemática, incluyó las dos siguientes:

1. 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.
2. 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 ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines.

Este libro ofrece un rico panorama analítico de los diversos tipos de experiencias de colaboración intercultural entre universidades y referentes, comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes que actualmente se desarrollan en nueve países de América Latina. Sus capítulos analizan no solo los logros de estas experiencias, sino también las dificultades y tensiones que enmarcan su desarrollo, de lo que derivan aprendizajes potencialmente útiles para el avance o fortalecimiento de iniciativas semejantes. Si bien las experiencias analizadas solo incluyen casos de trabajo en colaboración con dichos pueblos, ellas ofrecen valiosas referencias y aprendizajes que pueden servir para el diseño y construcción de otras con otros grupos

de población históricamente discriminados. En este sentido, especialmente valiosa y aplicable a otros tipos de casos parece ser una de las conclusiones que destaca Daniel Mato en el capítulo introductorio a este libro, al enfatizar que el reto es avanzar del tantas veces invocado “diálogo de saberes” hacia modalidades concretas y mutuamente provechosas de “colaboración intercultural” entre instituciones de Educación Superior y organizaciones o comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto aplica, desde luego, también a experiencias con otros grupos de población y nos invita de manera amplia a abrir las universidades cada vez más a experiencias de vinculación social, comprometidas y sostenidas en el tiempo, como un número creciente de universidades latinoamericanas viene desarrollando.

Nuestra universidad se esfuerza por incrementar su actuación en este sentido y la incorporación del doctor Daniel Mato hace ya varios años fue una iniciativa en esta dirección. A lo largo de estos años, su trabajo ha contribuido a identificar y dar mayor visibilidad a un buen número de valiosas experiencias existentes en este campo en varios países latinoamericanos, así como a estimular el desarrollo de relaciones de colaboración entre ellas. Esto se ha expresado en la realización de encuentros y publicaciones de gran valor y en la creación en 2014 de la Red interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), que actualmente reúne a sesenta universidades de diez países latinoamericanos. Más recientemente, su labor dio lugar al establecimiento de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y al lanzamiento de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior en América Latina, que en poco tiempo ha logrado significativa incidencia en buena parte de la región. Por estas contribuciones a nuestro quehacer institucional, como por este nuevo libro, deseo expresar mi reconocimiento a su labor.

Adicionalmente, quiero manifestar mis sinceras felicitaciones a las y los autores de este libro. También deseo hacer público mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que colaboran en este proyecto, especialmente al Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que ha venido apoyando este proyecto desde su inicio y que, junto con las universidades de pertenencia de los autores del libro, ha contribuido a la realización del coloquio que en octubre de 2018 sirvió para presentar y discutir las primeras versiones de los capítulos reunidos aquí.

Aníbal Jozami
Rector UNTREF

Presentación

Este libro ofrece un panorama del campo de Educación Superior, por, con y para pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, con especial atención al análisis de experiencias de colaboración intercultural.

Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados que están dedicados a analizar experiencias concretas de colaboración entre personas, comunidades u organizaciones de dichos pueblos e instituciones de Educación Superior (IES). Según los casos, las experiencias de referencia se articulan especialmente a partir de actividades de servicio, docencia o investigación, pero en general buscan integrar esas tres dimensiones del trabajo propio de las IES. Las reflexiones expuestas dan cuenta de las dificultades y tensiones que enmarcan el desarrollo de este tipo de experiencias y procuran desprender aprendizajes potencialmente útiles para el avance o fortalecimiento de iniciativas semejantes.

La mayoría de estos capítulos analizan políticas y experiencias actuales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá, que se complementan con aprendizajes derivados de estudios realizados en once países de América Latina. Los treinta y cinco capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por sesenta y ocho colaboradores que forman parte de organizaciones sociales y universidades y otros tipos de IES de nueve países latinoamericanos. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Casi todos estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 5° Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración Intercultural: servicio, investigación y aprendizajes”, realizado del 24 al 26 de octubre de 2018 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 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 Na-

cional de Tres de Febrero (Untref) y contó con el apoyo del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc).

Este coloquio contó con 34 presentaciones a cargo de expositores de igual número de organizaciones sociales, universidades y otras IES de nueve países latinoamericanos. Diez de estas presentaciones correspondieron a ponencias que fueron seleccionadas por el Comité Académico Internacional del Coloquio entre las setenta y seis propuestas recibidas en respuesta a una convocatoria internacional ampliamente difundida. Las restantes fueron realizadas por representantes de algunas de las más de cincuenta universidades y otras instituciones y organismos de educación superior que conforman la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), la cual cuenta con la participación de sesenta instituciones de once países. Adicionalmente, el Coloquio incluyó dos paneles especiales dedicados a analizar el importante tratamiento que la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), realizada en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en junio de 2018, otorgó a las propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes y a las experiencias de Educación Superior Intercultural. Estos paneles contaron con la participación de siete colegas con importante experiencia en este campo, así como con la del doctor Francisco Tamarit, coordinador general de dicha conferencia y de la doctora Débora Ramos, en representación del profesor Pedro Henríquez Guajardo, Director de Unesco-Iesalc.

Es un placer destacar que el desarrollo del mencionado coloquio y taller así como la publicación de este libro han sido posibles gracias al compromiso y dedicación de numerosas personas e instituciones.

En este sentido, quiero comenzar por valorar y agradecer el compromiso de los autores de los textos. Además, deseo destacar que la realización de este doble evento fue posible, en parte, gracias a las contribuciones de las instituciones miembros de la Red Esial, que costearon la participación de sus representantes, así como a la colaboración de Unesco-Iesalc.

Adicionalmente, deseo agradecer el compromiso de los miembros del Comité Académico Internacional del Coloquio, que cumplió con la delicada tarea de evaluar las más de setenta ponencias recibidas en respuesta a la convocatoria realizada para el Coloquio, de entre las cuales debió seleccionar solo diez; se trata de los colegas Adir Casaro Nascimento (Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil), Anny Ocoró Loango (Untref-Conicet), Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gunther Dietz (Univer-

sidad 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), María Eugenia Choque Quispe (Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, Bolivia y Foro Permanente de Asuntos Indígenas de Naciones Unidas), y Mónica Montenegro (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Jujuy, Argentina).

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, lo 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 de Comunicación, de Untref Media y del Área de Eventos (especialmente el de Laura Rodríguez y Luciana Martínez, que tuvieron la responsabilidad de apoyar la realización de este evento), así como el de María Berraondo (del equipo del Rectorado) y el de Laura Berdaguer (del equipo del Vicerrectorado). También me parece importante reconocer la importante colaboración del equipo de Eduntref (especialmente la de Néstor Ferioli, María Inés Linares, Diana Trujillo y Marcelo Tealdi), sin cuya dedicada y cuidadosa labor, este libro y los anteriores no serían posibles. También considero necesario poner de relieve que la realización de esta serie de eventos y publicaciones ha sido posible gracias al apoyo consciente del rector, Aníbal Jozami; el vicerrector, Martín Kaufmann y el secretario de Investigación y Desarrollo, Pablo Jacovkis, cuya adhesión a los fines que orientan el trabajo del Programa 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 Loncón (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, quien se ha hecho cargo del sinfín de labores poco visibles sin las cuales ese doble evento y esta publicación no habrían 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° Coloquio Internacional han venido contribuyendo de diversas formas con el Programa Esial y que en este 5° 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), de Nadia Ramirez Benites (Universidad Nacional de Rosario) y de los ya mencionados Álvaro Guaymás y Daniel Loncón.

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 hacerlo ayuda a visualizar apropiadamente que los eventos y publicaciones académicas son resultado 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

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del *diálogo de saberes* a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de *colaboración intercultural**

Daniel Mato

En las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en varios países latinoamericanos han dado lugar a la creación de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES). Algunas de ellas han sido establecidas y son gestionadas por referentes y/u organizaciones de estos pueblos, otras han sido creadas por gobiernos nacionales o provinciales en respuesta a sus demandas y propuestas, aunque con variado apego a ellas. Además, como resultado de esas luchas y demandas, se han instituido diversos tipos de programas especiales, en algunos casos mediante convenios de coejecución entre organizaciones de esos pueblos y universidades *convencionales*,¹ en otros, como unidades académicas al interior de estas últimas o bien bajo la forma de programas de cupos especiales, becas y/o apoyo académico y psicosocial. Esta amplia diversidad de iniciativas constituye un campo de experiencias muy heterogéneo, tanto respecto de los objetivos perseguidos, como de las modalidades de trabajo y de sus relaciones con comunidades, miembros y organizaciones de dichos pueblos, así como de los formatos institucionales que adoptan, entre otras dimensiones relevantes.

* Este capítulo es una versión actualizada del artículo “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del ‘Diálogo de Saberes’ a la construcción de modalidades sostenibles de ‘Colaboración Intercultural’”, publicado en 2016 en la *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Universidad Nacional de Salta) 4(2): 71-94. Deseo agradecer los comentarios y sugerencias que los colegas Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta) y Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) realizaron a una versión de aquel texto previa a su publicación y que permitieron mejorarla. No obstante, desde luego, soy el único responsable de las ideas acá expuestas y muy especialmente de los posibles errores.

¹ En el marco de las investigaciones sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que he venido desarrollando desde 2004, he optado por denominar *convencionales* a las universidades u otros tipos de instituciones de educación superior (IES) que no han sido creadas especialmente para responder –total o parcialmente– a propuestas o demandas de dichos pueblos. Reservo la denominación *universidad indígena* para aquellas que han sido creadas y son gestionadas por organizaciones y/o referentes de dichos pueblos. Utilizo el término *interculturales* para designar a aquellas universidades u otros tipos de IES que han sido creadas por agencias gubernamentales y/o actores inter- o no-gubernamentales para responder especialmente, aunque en casi todos los casos no exclusivamente, a demandas o propuestas de dichos pueblos (Mato, 2008).

Basado en estudios sobre aproximadamente un centenar de experiencias de estos tipos en once países latinoamericanos, así como en aprendizajes derivados del acompañamiento de algunas de ellas y de intercambios con sus equipos de trabajo, este capítulo ofrece algunas reflexiones sobre las dificultades, los conflictos y desafíos que se presentan al avanzar desde el tantas veces invocado “diálogo de saberes” hacia modalidades concretas y mutuamente provechosas de *colaboración intercultural* entre IES y organizaciones o comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Más allá de particularidades propias, una característica saliente de la mayoría de las experiencias de referencia es que constituyen espacios sociales en los que se desarrollan diversos tipos de modalidades de colaboración entre universidades o sus miembros y comunidades, miembros y/u organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Usualmente, estas múltiples formas de colaboración intercultural procuran articular objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos.

Es importante destacar que estas modalidades de trabajo involucran relaciones de carácter intercultural que resultan innovadoras respecto de las históricamente vigentes en el mundo de la educación superior *convencional*. Junto con esto, también debe destacarse que estas relaciones de colaboración están signadas por diferencias de intereses y visiones de mundo, asimetrías de poder, resistencias y conflictos que se expresan en diversos ámbitos, en los cuales también tienen incidencia otros agentes sociales además de los directamente participantes. Por ejemplo, suelen involucrar también la participación directa o indirecta de las agencias gubernamentales encargadas de formular políticas universitarias y de educación superior y/o de evaluar y acreditar universidades y otras IES y/o de otorgar presupuestos y controlar su ejecución, así como también la de las agencias gubernamentales dedicadas al diseño y aplicación de políticas de ciencia y tecnología.

Por otra parte, también se debe señalar que algunas de estas experiencias han logrado desarrollar modalidades duraderas y mutuamente provechosas de *colaboración intercultural*, en tanto otras están construyéndolas o al menos intentándolo, y que además existen otras que no pasan de invocar la expresión *diálogo de saberes* sin lograr los avances esperados.

La construcción y el sostenimiento activo de estos tipos de relaciones constituyen condiciones necesarias para transformar las universidades *convencionales* de modo que respondan apropiadamente a las de-

mandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también a las normativas internacionales vigentes y a derechos establecidos en las constituciones nacionales de la mayoría de los países de América Latina.

En conexión con esto, también debe ponerse de relieve la necesidad de que los sistemas de educación superior (es decir, las IES, las políticas públicas y las agencias gubernamentales del caso) pongan en práctica las recomendaciones que respecto de estos temas han formulado tanto la 2ª Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, como la 3ª CRES realizada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018.²

Antes de avanzar en la exposición, parece conveniente explicitar en qué se basan los análisis y reflexiones expuestos en este capítulo y qué tipo de intereses orientan su formulación. No hacerlo expondría este texto al riesgo de ser visto como resultado de un mero ejercicio especulativo.

Por el contrario, el análisis y las reflexiones presentados en estas páginas se basan en aprendizajes realizados en el marco de dos proyectos de investigación de amplio alcance orientados a sentar bases para recomendaciones de políticas en la materia y contribuir a desarrollar relaciones de colaboración con las instituciones estudiadas y entre ellas, que he tenido la oportunidad de coordinar. El primero ha sido el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que entre 2007 y 2011 contó con la colaboración de unos setenta colegas que elaboraron estudios sobre aproximadamente sesenta experiencias en la materia y los contextos sociales, institucionales y normativos, en once países latinoamericanos.³ El segundo de estos proyectos es el que desde 2012 hemos venido desarrollando en el marco del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. En este marco, mis aprendizajes se han beneficiado de los

² La Declaración Final de la 2ª CRES está disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> y la de la 3ª CRES en: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>.

³ Estos estudios, elaborados siguiendo algunos lineamientos comunes, fueron complementados por información y análisis que tuve la responsabilidad de generar mediante investigación documental y en campo, hasta completar data sobre cerca de un centenar de experiencias. Los resultados de estas investigaciones fueron dados a conocer mediante la publicación de cuatro libros que ofrecen un panorama abarcador y relativamente detallado de este campo de experiencias en América Latina (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012).

intercambios con más de setenta colegas que han realizado presentaciones en los cinco coloquios internacionales que hemos organizado hasta la fecha.⁴ Desde luego, de ningún modo pretendo que estos antecedentes otorguen alguna suerte de estatuto de verdad al análisis y las reflexiones ofrecidas en este texto, solo especificar los tipos de referentes empíricos en los cuales se basan.

Este capítulo está organizado en siete secciones. En la primera de ellas se ofrece un panorama sintético del campo de experiencias de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En la segunda sección se comentan brevemente sus principales logros, problemas y desafíos. En la tercera, se analizan algunos de esos problemas y desafíos, con especial atención a su incidencia en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural. En la cuarta, se analizan algunos conflictos significativos que se presentan en dichos procesos. Las tres secciones siguientes están dedicadas a examinar algunos desafíos éticos, epistemológicos y políticos que marcan este campo y que se espera contribuyan a estimular reflexiones y debates sobre el tema.

1. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: panorama sintético

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que estas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, estas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y el presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades, si bien en todas ellas se constata la vigencia de formas de racismo e inequidades originadas en la experiencia colonial, que, transformadas, se han continuado en las repúblicas fundadas a comienzos del siglo XIX y afectan los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación presento esquemáticamente esos diferentes tipos; por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultan-

⁴ Con base en esas presentaciones, hasta la fecha hemos publicado cuatro libros contentivos de versiones ampliadas de dichas ponencias (Mato (coord.), 2015, 2016, 2017, 2018). Para más información: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>.

tes de los dos proyectos de amplio alcance antes mencionados (Mato (coord.), 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017, 2018). En cambio, para cada tipo apunto algunos aspectos significativos respecto del reto de construir formas sostenibles de colaboración intercultural, asunto que constituye el foco principal de este texto.

1.1. Programas de *inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES convencionales*

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

Las características de las formas de colaboración intercultural en el marco de programas de inclusión de individuos son muy diversas. En algunos casos son complejas y elaboradas, en otros consisten solo en actividades que se presentan como diálogos de saberes, las que frecuentemente se limitan a organizar mesas de trabajo en las que docen-

tes o investigadores universitarios e intelectuales o referentes de alguna comunidad u organización indígena o afrodescendiente presentan sus puntos de vista sobre algún asunto en particular. Pero los formatos utilizados habitualmente solo permiten que apenas dialoguen amablemente. No permiten profundizar ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles. Las iniciativas de este tipo no deben desvalorizarse: muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

1.2. Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES *convencionales*

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas y afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas y afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a sabios y ancianos de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos, su participación es solo ocasional, pero, en otros, participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que, por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos), estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes ni remunerados como tales. Sin embargo, generalmente son los únicos que pueden dar clases de sus idiomas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones o quienes mejor pueden hacerlo. Estas situaciones, además de ser injustas, constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas y son fuente de conflictos.

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docen-

tes. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es —de todos modos— parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural que sean equitativas y provechosas.

1.3. Programas y proyectos de docencia, de investigación o de vinculación social, desarrollados por IES *convencionales* con participación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes

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

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (1.2) en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividad se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de estos pueblos y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios.

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

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

1.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES *convencionales* y organizaciones o comunidades indígenas

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

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

Las universidades y otros tipos de instituciones interculturales de educación superior (IES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades de este observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, es-

tas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas. Lo cual de ningún modo puede considerarse *natural*, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y en mucho menor medida estudiantes no-indígenas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario *convencional*. También existe la Universidad Indígena Intercultural, que ha sido creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

Las publicaciones de los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de estos tipos (Mato, coord., 2008, 2009a, 2015, 2016, 2017, 2018). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas y en algunas otras (Mato, 2014, 2015). No obstante, de manera sintética cabe afirmar que, en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones o intelectuales de pueblos indígenas, el adjetivo *intercultural* alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y también de la tradición occidental/moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos *culturas*, la de la *sociedad nacional* y la *indígena*. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea. En cualquier caso, a los efectos del foco de este texto, lo más importante es tener presente que, dado su carácter intercultural, todas las universidades y otras IES incluidas en este último tipo de la tipología involucran el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre actores diversos, en algunos casos más diferenciados entre sí que en otros.

2. Logros, problemas y desafíos

Los ya mencionados dos proyectos de amplio alcance que sirven de referencia a este artículo han permitido identificar tanto los principales logros de las experiencias estudiadas como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes:

2.1. Logros:

Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; iv) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; vii) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible y viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

2.2. Problemas y desafíos:

Los problemas y desafíos a los que con mayor frecuencia se enfrentan estas universidades, IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; ii) actitudes racistas de funcionarios públicos y diversos sectores de la población que afectan el desarrollo de sus actividades; iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento o acreditación; iv) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; v) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación; vi) dificul-

tades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación y viii) insuficiencia de becas.

3. Problemas y desafíos en la construcción de modalidades concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural

Los avances desde la invocación del diálogo de saberes, que suele servir de inspiración o primer paso a muchas iniciativas en el campo que nos ocupa, hacia la construcción de formas concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural en docencia, investigación y/o extensión suelen darse a través de una compleja maraña de dificultades y conflictos, que incluyen especialmente algunos de los mencionados en la sección anterior.

Como se dijo anteriormente en este texto, en ocasiones el llamado *diálogo de saberes* no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y personas de conocimiento, ancianos o dirigentes de las comunidades. En algunos casos esta limitación se debe a que no se lo ha pensado más allá de eso, sino que el uso del término se debe a que está de moda y suena interesante. En esos casos, ocupa un lugar muy accesorio, si no cosmético, dentro de una estructura universitaria que apenas se da por enterada. En otros, en cambio, la organización de eventos de este tipo responde a una estrategia de construcción más ambiciosa, en la cual aún no se ha logrado avanzar mucho. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder avanzar hacia formas sostenibles de colaboración mutua, que sean igualmente respetuosas y también equitativas. Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias sostenibles de producción y aplicación de conocimientos, para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de destrezas y competencias y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales –no puede omitirse– también benefician a las universidades.

Las formas de colaboración intercultural a las que hago referencia no son una quimera, existen. Muchas de ellas son características de algunas de las experiencias en este campo actualmente existentes. Los retos ahora son de dos tipos. Por un lado, es necesario diferenciar entre la expresión genérica *diálogo de saberes*, a veces aplicada de manera bastante ingenua y como si con solo invocarla se abriera un espacio de

idílica armonía, y la construcción de modalidades concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural. Esto último, para comenzar, entre otras cosas demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos.

Por otro lado, se trata de lograr la profundización, valoración, apoyo y reconocimiento institucional tanto de las universidades y otros tipos de IES existentes (tipo 1.5. en la tipología antes presentada) como de los tipos de acciones que suelen ser impulsadas en el marco de los programas especiales de formación a que hemos hecho referencia en la tipología antes presentada (tipos 1.2 y 1.4), como también en los programas de inclusión de individuos (tipo 1.1) y en los proyectos y programas impulsados por cátedras, departamentos, centros e institutos de investigación y, en muchos casos, incluso por colegas individuales o grupos de colegas, que, según los casos, trabajan en colaboración con personas, comunidades u organizaciones indígenas en labores de extensión, docencia o investigación (tipo 1.3).

Estos diversos tipos de experiencias de colaboración intercultural, que suelen rendir sus propios beneficios, pueden además ser vistas como referencias a partir de las cuales desarrollar estrategias de trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales. De ningún modo propongo imitar o seguir el formato de supuestas *buenas* o *mejores* prácticas, sino de aprender de los logros y dificultades de experiencias propias y ajenas para desarrollar nuevas experiencias. Los estudios realizados permiten adelantar que tanto la profundización de las experiencias existentes como el desarrollo de otras nuevas demandan el desarrollo de acciones tanto *por abajo*, como *por arriba*. Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y extensión (o mejor aun decir *vinculación social*) como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones.

Con estos objetivos en vista, pienso que resulta conveniente agregar algunas palabras sobre cuatro de los problemas y desafíos mencionados en la sección anterior, así como reflexionar acerca de cuatro significativos ejes de conflicto.

i. Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria

Los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero me parece que quienes no participan directamente en este tipo de experiencias no logran dimensionar lo inmensamente dañina que puede resultar la precariedad presupuestaria no solo para cualquier proyecto, sino especialmente para aquellos que se desarrollan en colaboración con comunida-

des sociales que ya conocen una larga historia de incumplimientos por las instituciones del Estado, universidades incluidas.

Que no solo el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades (sean de formación, extensión, aprendizaje-servicio o de investigación) dependa de convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no, dependiendo de evaluaciones que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables, que además esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que, para peor, en ocasiones se reciban con atraso, todo esto conspira contra cualquier posibilidad de hacer un trabajo serio y de ser dignos de la confianza y el respeto de las comunidades con las cuales trabajamos.

Para lograr avanzar en la construcción de modalidades duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas es necesario contar con presupuestos suficientes y regulares. Hay que mostrar esto a los tomadores de decisiones. Resignarnos a solo diseñar experiencias *realistas* capaces de sobrevivir en medio de estas insuficiencias y precariedad no es suficiente. Este tipo de problemas deben encararse otorgándoles la importancia crucial que tienen y disponiéndonos a llevar los planteos del caso a todas las instancias necesarias. Esto demanda abordarlo con la densidad ética, política y académica que amerita. Es necesario que algunos de nuestros proyectos de investigación y los artículos resultantes se dediquen a hacer visible este tipo de problemas y sus consecuencias. Es necesario formar opinión al respecto; para esto puede resultar provechoso escribir sobre el tema en medios de comunicación universitarios. También puede ser útil enviar comunicaciones directas a los órganos de gobierno universitario y a las agencias gubernamentales que otorgan fondos para Educación Superior y Ciencia y Técnica. El presupuestario no es un problema menor, que podamos resolver cada uno de nosotros individualmente. Debe ser un punto central en las deliberaciones sobre el tema y pasar a formar parte de las agendas compartidas entre quienes trabajamos en estos tipos de experiencias. Si no se logra avanzar en esta materia de poco sirven las reflexiones epistemológicas, éticas y políticas que podamos hacer en las aulas o en nuestras publicaciones.

- ii. Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento o acreditación.

Este es un problema muy importante respecto del cual han venido insistiendo diversos actores significativos. Las universidades indígenas e interculturales, como los programas especiales con pueblos indígenas y afrodescendientes y para ellos no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades *convencionales*, sus facultades y carreras. No porque sean de menor calidad, sino porque responden a otros objetivos. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las de filosofía o viceversa, ni las de derecho con los mismos criterios que las de medicina o viceversa. Los problemas radican tanto en los protocolos de evaluación establecidos por las instituciones como en los escasos o nulos conocimientos de los *pares evaluadores* en asuntos relativos a diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos, y la consecuente rigidez de su visión y criterios.

Un ejemplo significativo puede ser el de las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación de las instituciones que impiden valorar que, si bien las universidades indígenas no suelen contar con bibliotecas poseedoras de grandes colecciones de publicaciones en varios idiomas, en cambio cuentan con los conocimientos de sabios indígenas y otros de tradición oral que circulan en sus respectivos territorios. Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de *calidad académica* que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de *alto impacto* (medido este como número de citas en otras revistas, entre las cuales frecuentemente se consideran solo o principalmente las publicadas en inglés). En cambio, no valoran la importancia y los beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social, como espacios de formación de los estudiantes, y de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y los propios estudiantes.

Un indicador de la importancia de este problema es que en abril de 2016 se realizó una reunión internacional que lo tuvo como foco principal de atención. Se trata del Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe, que fue coorganizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco), el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac) y su Programa Universidad Indígena In-

tercultural (UII), el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay). Esta reunión emitió el documento “Conclusiones y Ratificaciones”,⁵ que hace foco en los problemas de aseguramiento y evaluación de la calidad en Educación Superior Intercultural. Este documento retoma las recomendaciones sobre el tema incluidas en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias (Colombia), en 2008. En tal sentido, la Declaración incluyó un llamado a todas las universidades *convencionales*, interculturales, comunitarias e indígenas a trabajar colaborativamente para asegurar la puesta en práctica de dichas recomendaciones.

Más recientemente la Declaración de 3ª CRES (Córdoba, 2018) incluyó recomendaciones explícitas al respecto.

- iii. Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.

Este tipo de obstáculos incluye varias dimensiones; por limitaciones de extensión, en este texto haré referencia a solo una de ellas que quienes hacemos investigación en campo con comunidades *subalternizadas* conocemos muy bien. ¿Cómo se rinden cuentas de gastos realizados en las comunidades? ¿Cómo se rinden cuentas de gastos de alimentación, traslados u otros servicios respecto de los cuales no hay quien pueda extender recibos o facturas? Este tipo de problemas complica la obtención de recursos para realizar proyectos de investigación, docencia o extensión en comunidades indígenas o con ellas, como también con comunidades campesinas y urbanas populares. El problema es especialmente crítico respecto de investigación, porque los criterios y procedimientos administrativos para la ejecución de este tipo de actividad han sido diseñados con base en los procedimientos de investigación de las llamadas *ciencias duras*. Casi sin excepciones, las opciones epistemológicas y metodológicas de esas ciencias pautan la lógica administrativa que gobierna la ejecución de fondos y la rendición de cuentas. A la vez refuerzan el

⁵ <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-UNESCO-FI-Managua-30-04-2016-Versi%C3%B3n-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>.

lugar hegemónico y presupuestariamente privilegiado de dichas ciencias y, en contrapartida, afectan las de las ciencias sociales y humanidades, más particularmente aún cuando se trata de investigación con grupos sociales *subalternizados*.

- iv. Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación o formación:

Este tipo de obstáculos resultan bastante semejantes a los dos tipos antes mencionados, pero los menciono separadamente porque dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas que no poseen títulos universitarios tanto en actividades docentes como de investigación, al impedir remunerarlos equitativamente respecto de docentes e investigadores que cuentan con títulos académicos. Este problema no es menor. Refuerza asimetrías de poder, deslegitima los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al hacerlo respecto de estos especialistas no universitarios, quienes en muchos casos poseen conocimientos tanto o más valiosos que sus contrapartes universitarias. Muchos de quienes trabajamos con colegas de estos pueblos hemos tenido que confrontar respecto de este tema a las burocracias universitarias o de agencias gubernamentales de ciencia o cultura. Este, como los dos tipos de dificultades anteriores, demanda que nos comprometamos proactivamente a hacer investigación que muestre los problemas generados así como a argumentar sobre el tema en todos los foros posibles. La construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural exige este tipo de labor, no puede ignorarse. Este tipo de modalidades que van —digamos— a contrapelo de la institucionalidad establecida y naturalizada como sentido común requiere este tipo de acciones. No es algo opcional.

4. Conflictos que afectan la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural

1. Los asociados a la existencia de derechos consagrados en instrumentos internacionales, constituciones nacionales y leyes que los propios Estados no respetan ni hacen cumplir:

En el marco del “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, de Unesco-Iesalc,

conjuntamente con once profesionales indígenas de diez países latinoamericanos, dedicamos un año a documentar y analizar las normas, políticas y prácticas en materia de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. Estos estudios condujeron a la conclusión de que los avances alcanzados en diversos instrumentos internacionales, como en las constituciones nacionales de varios países latinoamericanos, se expresan insuficientemente en las leyes vigentes o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y sus asignaciones presupuestarias (Mato, coord., 2012). Más aun, frecuentemente buena parte de los funcionarios de las agencias gubernamentales ni siquiera conocen los derechos de estos pueblos y personas y, cuando los conocen, no se sienten compelidos a respetarlos. La escucha de presentaciones formales de algunos de esos funcionarios, así como conversaciones sostenidas con algunos de ellos, me han llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en constituciones, leyes y convenios internacionales, como también su pretendido derecho a cuestionarlos, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar *racismo epistemológico*: desprecio por los conocimientos de estos pueblos, cuando no franca negación de su existencia.

Las representaciones y actitudes racistas están mucho más presentes en nuestras sociedades de lo que por lo general somos conscientes quienes no sufrimos de manera directa sus formas de expresión más dolorosas. Hay formas de racismo que podemos llamar inconscientes, forman parte del *sentido común* y se esconden en mecanismos y comportamientos de los que generalmente no somos conscientes. La no valorización de los conocimientos, modos de organización social y del espacio, modalidades y tiempos de toma de decisiones, cosmovisiones y otros elementos propios de las culturas de pueblos indígenas y afrodescendientes son expresiones de racismo que frecuentemente no logramos identificar como tales. Lo importante del caso es que afectan de diversas maneras el desarrollo de los tipos de iniciativas que hemos estudiado, su evaluación por parte de funcionarios y la disposición a apoyarlas o a participar en ellas o a aceptar sus particularidades. La evaluación de la calidad de las universidades u otras IES y programas especiales dentro de ellas no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar

sistemas rígidos de criterios de evaluación de validez supuestamente universal. Es necesario incorporar criterios que, partiendo de reconocer la heterogeneidad de cada sociedad, respondan a las diferencias, para asegurar la pertinencia de las instituciones y programas con la diversidad de sus contextos sociales. Esto es de hecho lo que establece el acápite C3 de la ya mencionada Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en 2008, al especificar que el reto es transformar a universidades y otras IES para que “sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (CRES, 2008).

- ii. Otro eje de conflictos proviene de las diferencias dentro del campo de quienes reconocemos los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de Educación Superior, pero no logramos ponernos de acuerdo respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de *inclusión de individuos* (que otros suelen denominar *de acción afirmativa*) en universidades *convencionales*, o interculturalizar toda la educación superior, o crear universidades *propias*, gestionadas por organizaciones de estos pueblos. Al respecto, parece conveniente reconocer que existe un amplio abanico de modalidades que responden apropiadamente a diferentes circunstancias y contextos. No existe una forma que debería ser universalmente adoptada. Debemos pensar en varias, diversas, ajustadas a los diversos contextos. No parece recomendable adoptar excluyentemente una de las modalidades antes descritas. Las experiencias estudiadas proveen interesantes ejemplos de cómo modalidades de los diversos tipos antes mencionados se articulan provechosamente dentro de una misma universidad *convencional*, como también de experiencias de colaboración interuniversitaria entre universidades *convencionales* e indígenas y de provechosas coejecuciones entre universidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes. Fomentar el desarrollo de todas las modalidades descritas, así como el desarrollo de relaciones de colaboración mutua entre ellas, parece ser lo más provechoso.
- iii. Otro eje de conflicto se relaciona con la existencia de maneras un tanto antagónicas de interpretar la idea de *intercultural* y, en consecuencia, las de *educación intercultural* y *colaboración intercultural*. Aunque algunos Estados y organizaciones de estos pueblos

coinciden en usar la expresión *educación intercultural*, tienen dos maneras muy distintas de entenderla. Los primeros suelen pensarla desde su propio etnocentrismo y, así, verla como un recurso para *incluir* a los pueblos indígenas en la sociedad nacional sin valorar las particularidades de sus visiones de mundo, conocimientos, valores, experiencias históricas, expectativas y proyectos de futuro. En tanto las segundas reclaman que esas particularidades sean reconocidas y valoradas y también su derecho a ser tratados como iguales y, en tanto tales, a poder ser diferentes. Esto suele ser motivo de conflictos y desencuentros, tanto cuando se diseñan y ejecutan programas de formación como cuando se desarrollan proyectos de investigación o de extensión. Por lo general, resulta relativamente fácil ponerse de acuerdo en las generalidades; las dificultades surgen al ejecutar acciones concretas. No hay que temerles, pero hay que estar conscientes de que esas diferencias existen y que hay que trabajar a partir de ellas, sin pretender ignorarlas o anularlas. No suele ser sencillo, pero si se pone el énfasis en identificar intereses compartidos, se estará dando un primer e importante paso. Las primeras preguntas clave son ¿qué queremos lograr? ¿para quiénes? Solo después de formular estas corresponde preguntarse ¿cómo?

Partiendo de los comentarios anteriores sobre algunos problemas y conflictos que se presentan en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural, me parece conveniente dedicar las secciones siguientes de este texto a ofrecer algunas reflexiones sobre tres dimensiones especialmente relevantes del campo que nos ocupa.

5. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías, diferentes modos de aprendizaje

En la actualidad, son pocas las comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —lo deseen o no— forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos, o cuando menos de ya muchas décadas. Por esto, no parece realista pensar en culturas ancestrales *puras* ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas. La experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de *mestizajes* o *hibridaciones* culturales son lo más frecuente, al punto de que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas han creado universidades, así las llamen *propias* o *indígenas*. No

obstante, el desarrollo de estos procesos sociales de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico no ha conducido a la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de diversos pueblos indígenas. Tampoco ha anulado las diferencias entre lo que suele llamarse la *ciencia moderna* (que no es más que el nombre de un modo de producción de conocimientos en particular) y los modos de producción de conocimientos propios de los diversos pueblos indígenas y afrodescendientes. Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo que, según los casos, resultan *propias* de las llamadas sociedades occidentales modernas o de los respectivos pueblos. Si bien las cosmovisiones de los diversos pueblos son diversas, por lo general comparten algunos rasgos entre sí que las diferencian especialmente de la occidental-moderna. Así, es posible observar la existencia de oposiciones y conflictos entre estas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo y los modos de producción de conocimientos asociados a ellas. Resulta así que la visión de mundo occidental-moderna está marcada por la dicotomía entre humanidad y naturaleza, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de estos pueblos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

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

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilida-

des o conveniencia de diversas formas de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Esto plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica las propuestas de educación superior intercultural. Y hace necesario desarrollar formas de *colaboración intercultural* que partan del reconocimiento y la valoración de las diferencias para la producción de conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje. Pero el desarrollo de formas de *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos de ningún modo está exento de problemas, conflictos y desafíos.

En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en la práctica y por la práctica tiene una importancia fundamental para la transmisión y reproducción de los conocimientos llamados *tradicionales*, como también para su recreación y para la generación de innovaciones a partir de ellos, sea que estas puedan calificarse de endógenas o bien que resulten de la apropiación y las transformaciones de elementos de otras culturas. En realidad, el aprendizaje en la práctica y por la práctica también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propios de la llamada cultura occidental-moderna. Pero, independientemente del juicio que nos merezca, en esta se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que generalmente están separados de los espacios de práctica.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que los modos de aprendizaje propios de estos pueblos no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse *tradición oral*. Pero hay que tener especial cuidado con el uso de esta categoría. Porque ella suele sesgar la comprensión de los procesos que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales y de otros conocimientos de *tradición oral* no se limita a prácticas de habla (como el significativo *oral* sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza u otros. No son solo asuntos de palabras y no pueden realizarse en aulas. Esto seguramente resulta obvio, pero las categorías *oralidad* y *tradición oral* en buena medida lo ocultan y, frecuentemente, se olvida que ellas son categorías académicas, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos *otros* modos de vida, por contraposición al manejo de la escritura. Por ello, no pienso que se pueda esperar mucho de la acción de invitar sabios o sabias de pueblos indígenas a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conoci-

miento indiquen. Como actualmente se hace en algunas universidades indígenas e interculturales y, excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades *convencionales*.

6. No hay saber *universal*, la colaboración intercultural es imprescindible

En algunos marcos institucionales en los cuales se producen y reproducen representaciones y políticas de educación superior y de ciencia y tecnología, así como en muchas universidades y otros tipos de IES, resultan hegemónicas las referencias a la existencia de dos clases de saber (a veces elusivamente nombrados como *conocimiento* y *saberes*), uno solo de los cuales se supone que tendría validez universal, mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría.

La idea de que la producción y validez de conocimientos estaría dividida en dos grandes modalidades, una sola de las cuales produciría conocimientos de validez universal, está asociada al credo de la superioridad del hombre blanco o de la civilización occidental o de la Modernidad, origen de tal saber pretendidamente *universal*, es decir, verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de ese credo, el otro tipo de conocimiento, de carácter étnico, popular, tradicional, solo tendría validez *local*. Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos *étnicos* y otros *locales*, sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos *científicos*. A lo que, significativamente, suele seguir su apropiación y patentamiento por instituciones *científicas* o, más frecuentemente, laboratorios farmacéuticos. Semejante efecto práctico de esta división no puede pasarse por alto.

Los conocimientos de esos *otros* en campos tales como salud, organización social y política, modalidades de toma de decisiones, resolución de conflictos o manejo ambiental no pueden ser foco de interés solamente en los Departamentos de Antropología. Sobran motivos para que lo sean también en Escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía, o Medicina o las que correspondan según el tipo de conocimientos en cuestión. Pero, además, esos conocimientos forman parte de visiones de mundo complejas, con sus propios valores. Aprenderlos parcialmente y con intereses instrumentales constituye una apropiación cuestionable.

En los últimos años han surgido voces que postulan que, con el propósito de construir sociedades más *incluyentes*, las universidades deberían ofrecer formación en esos *otros* saberes. Pero, con frecuencia, esto se ve en términos de concesión a esos *otros* grupos humanos. Esta visión condescendiente pierde de vista que la colaboración in-

tercultural resulta imprescindible tanto para quienes formamos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter *universal*, como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse de *locales* o *particulares*. No se trata de hacer concesiones, sino de superar el monoculturalismo y desarrollar perspectivas de investigación y de formación de profesionales y técnicos que sean pertinentes con la diversidad cultural y con la existencia de diversas visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro.

Es necesario comprender que este cuadro afecta no solo a las poblaciones de origen indígena o afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. La negación —consciente o inconsciente— de la condición pluricultural de todas las sociedades afecta no solo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada sociedad pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Plantearse esto supone desafíos éticos importantes. No es cuestión de apropiarse utilitariamente de esos conocimientos *otros*, es necesario encuadrar estos procesos en el reconocimiento y reparación de las inequidades constitutivas de estas sociedades.

La hegemonía —y, con ella, la transferencia no reflexionada de ciertas creencias y valores de las llamadas *ciencias duras* a las llamadas *ciencias sociales*— conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. Por ejemplo, condiciona el planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis o las relaciones con los actores sobre quienes o con quienes estudiamos. Todo esto depende de desde dónde investigo, para qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. En muchos casos, los temas y perspectivas vienen dados de manera *natural* por las visiones que encarnan las revistas académicas en las que se aspira a publicar o las instituciones que otorgan fondos para investigación. De este modo, los resultados resultan marcados *a priori* por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual, para asegurar tal objetividad, se hace recomendable mantener cierta distancia respecto de los procesos sociales estudiados. Este factor de *distancia* es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado *científico* y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas o afrodescendientes que mantienen relaciones con sus comunidades. Estas relaciones alimentan las preguntas y perspecti-

vas a partir de las cuales producen sus conocimientos, aunque no por ello los hace más verdaderos.

De unos u otros modos de producción de conocimientos, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso, la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber *universal*, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos, por eso esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas, como de hecho se hace al comunicar resultados de las investigaciones experimentales que provienen, como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones, la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible.

Pero, si bien en algunos casos los diversos tipos de conocimientos pueden resultar complementarios, en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos y coproducir formas de manejarlos.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, tal comprensión partirá de un *como si*. Por esto, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran muchas de las experiencias estudiadas en los dos proyectos de amplio alcance en que se basa este artículo.

7. No investigar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino investigar con ellos

Los pueblos indígenas de varias regiones del mundo llevan tiempo reclamando que numerosos investigadores han sido cómplices de los imperios coloniales (o, cuanto menos, funcionales a ellos) y posteriormente también de los centros de poder mundial y los Estados de las nuevas repúblicas. Hacen este señalamiento basados en que los investigadores se han dedicado a producir información sobre ellos, revelando sus secretos y apropiándose de sus conocimientos.

En la actualidad existe una serie de protocolos que nos obligan a solicitar consentimiento libre e informado antes de comenzar una investigación con comunidades o tierras indígenas o en ellas. Pero esto no basta: aun antes de acercarse a una comunidad u organización indígena o afrodescendiente para proponer realizar una investigación, es importante plantearse algunas preguntas: ¿A quién interesan los datos que estamos pensando en generar, quién puede eventualmente beneficiarse de esa producción de conocimiento? ¿A qué intereses servirán nuestras prácticas de investigación? ¿Qué intereses los conducen, informan u orientan? ¿Qué ganarán estos pueblos con esa producción de conocimiento? Desde luego, esas preguntas hay que hacérselas también a dichas comunidades, sus organizaciones o referentes. Más aún, pienso que las preguntas son: ¿Sobre qué les interesa que colaboremos en la realización de una investigación? ¿Cuáles son sus intereses y prioridades al respecto? Es necesario pensar también en cómo se van a poner a disposición los resultados de la investigación. ¿Mediante publicaciones académicas? No parece que les vaya a resultar útil. Entonces, ¿cómo? Hay que trabajar comprometidamente esto, en cada caso. Tomará tiempo, es parte del proceso de investigación, no es *aparte*, es *parte*.

Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento.

He aprendido de mis experiencias personales con comunidades indígenas y afrodescendientes de varios países de América Latina que, en general, no están interesados en ser los objetos de investigación, piezas de museo o imágenes exóticas, en proyectos de otras personas. Ellos esperan investigadores para colaborar con ellos en el cumplimiento de sus propios proyectos y agendas. La primera vez que capté estos problemas fue en 1986, cuando realizaba investigación en campo en la comunidad de Tascabaña, un pueblo kariña en el estado de Anzoátegui, en Venezuela. Fue entonces que don Hilario Aray, el hombre más viejo del pueblo, se negó reiteradamente a concederme una entrevista diciendo que “cuando el hombre blanco busca al indio es porque algo quiere sacarle, algo que el indio quiere mantener en secreto”. Mi interés en entrevistar a don Hilario fue aprender acerca de los estilos kariña de narración de historias. Esto formaba parte de un proyecto más amplio, cuyo objetivo era mejorar la valoración y difusión

de cuentos y estilos de narración de los pueblos indígenas en las ciudades venezolanas, con el propósito de promover su valorización en el contexto nacional. En ese momento yo estaba muy orgulloso de mi investigación, que ya había dado resultados muy satisfactorios. Sin embargo, yo era totalmente ingenuo al respecto de otros posibles significados de mi propia práctica hasta que me enfrenté a la respuesta de don Hilario Aray, que dejó una marca indeleble en mí y fue el comienzo de un cambio importante en mis intereses de investigación y mis maneras de desarrollarla.

A partir de entonces, mi pregunta fue ¿cómo puedo ser útil? Vino entonces otro encuentro significativo para mí, el que tuve con Mario Bustos, por entonces coordinador de Comunicaciones de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Yo acababa de salir de una extensa y muy interesante conversación con Luis Macas, entonces máximo dirigente de la Conaie, y estaba almorzando con Mario, cuando le formulé mi nueva pregunta: ¿cómo puedo ser útil? Entonces, Mario, con fina y profunda ironía, me respondió “Nosotros no estamos para resolver las angustias existenciales del hombre blanco”. En fin, este es un largo camino de aprendizaje. Uno nunca termina de aprender, por eso es tan interesante.

Seguramente, muchas de las personas que lean este artículo han tenido experiencias de estos tipos. Como seguramente saben, pero no está de más reafirmar, conviene que las consideremos seriamente. Conviene escuchar con la mayor apertura a nuestros interlocutores, a ver qué podemos hacer juntos. Es en interés de todos, seamos miembros de estos pueblos o no. Estoy seguro de que a ninguno de nosotros nos gusta vivir en una sociedad racista. Pienso que este es, para comenzar, nuestro primer interés en común. Y es a partir de este interés común que podemos trabajar juntos en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural en educación superior o, más ambiciosamente, en la transformación de nuestras universidades, para que sean interculturales, pertinentes con la diversidad cultural característica de nuestra sociedad.

Referencias

- MATO, Daniel (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: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009a.
- ..., (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009b.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2012.
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (Fundación Equitas, Chile), Vol. 14, pp. 17-45, 2014.
- ..., “Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina”, en *Cuadernos de Antropología Social* (Instituto de Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires, N° 41, pp. 5-23, 2015.
- ..., (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 y México: UNAM, 2016.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña, Eduntref y 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, 2018.

ARGENTINA

Servicio, investigación y aprendizajes desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) de la Universidad Nacional de Salta. Reflexiones sobre un acercamiento duradero con escuelas y comunidades con población indígena

*Ana de Anquín - Mabel Argañaraz - Ariel Durán - Álvaro Guaymás -
Adelaida Jerez*

Retomamos las voces reflexivas, haceres y sentires de quienes conformamos el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de las Sedes Regional Tartagal y Salta de la Universidad Nacional de Salta, en el Noroeste argentino, para comunicar estas líneas, que recuperan algunas de las experiencias en servicio e investigación que transitamos en instituciones educativas y otros espacios comunitarios donde participan indígenas. Luego de presentar al Centro que nos agrupa, algunas de sus características, territorio de estudio y trabajo que inició a finales de la década de 1990, abordamos el acompañamiento realizado a carreras de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en educación primaria y el proceso de reconocimiento del pueblo indígena taitil, para dar cuenta de una lucha reciente y que continúa por la vigencia de los derechos de los pueblos indígenas en el país. Finalmente, comentamos nuestros modos de hacer, proponiendo algunas pautas que consideramos importantes para que la colaboración perdure y se torne plenamente interactiva, provocadora de mutuos enriquecimientos entre la cultura que trasmite la universidad y las propias del territorio que nacionalizamos como Argentina.

Del Cisen y sus contextos

El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) forma parte de una Universidad Nacional laica, pública y gratuita, de ingreso irrestricto, de lo cual nos orgullecemos, ya que estamos consustanciados con una política de libre acceso a la universidad, amenazada hoy por las tendencias neoliberales, artífices de convertir la educación superior en un bien comercial y lucrativo.

Nuestra Universidad Nacional de Salta (UNSa) fue creada en el área de frontera noroeste de Argentina, en una región históricamente relegada por el Estado nación, que detenta las mayores cifras de pobreza multidimensional (Indec, 2015). En el proyecto fundacional de nuestra casa de estudios se lee una vocación latinoamericana

no enteramente concretada, pero que, paradójicamente, fue realizada en 1974, durante uno de los períodos represivos más sangrientos que azotaron al país.

Inspirado en el respeto por las culturas locales, el emblema de la UNSa afirma: “Mi sabiduría viene de esta tierra”, bajo cuyo sentido el lema del Cisen expresa en lengua indígena aymara: “J’an jairinthi...” (Di tu verdad)... y tal es nuestro propósito en el decir y en el obrar.

El Centro que nos agrupa fue autoconvocado por estudiantes avanzados, graduados, profesores e investigadores en formación y formados a quienes nos animaban intereses académicos y solidarios “por, para, con y a favor de” los menos favorecidos, al decir de Paulo Freire (1993).

Desde el comienzo, el Cisen fue integrado por docentes e investigadores de dos de las sedes de la UNSa: Salta capital y Tartagal, a 351 km al norte, sobre la frontera con Bolivia.

El Cisen carece de presupuesto propio y los integrantes colaboramos *ad-honorem* por fuera de nuestras obligaciones académicas en la UNSa, pero también lo integran en esa condición docentes e investigadores de otras casas de educación superior del país y del mundo a través de la participación en programas de investigación y extensión universitaria, estancias de intercambio académico de grado y posgrado, en los ciclos de ateneos y de posgrado y en la *Revista del Cisen, Tramas/Maepova*.

Las pautas de funcionamiento corresponden, en términos generales, a las de los institutos de investigación universitarios y la mayor parte de las acciones se desarrolla a través de programas financiados por el Consejo de Investigaciones y la Secretaría de Extensión de la UNSa y otros organismos gubernamentales provinciales y nacionales. Por esto sostenemos un activo intercambio con estudiantes de grado y de posgrado, con becarios, profesores, investigadores y extensionistas de distintos países que desarrollan su trabajo en el campo social y educativo.

Habitamos una zona marginal de Argentina, atravesada por múltiples barreras políticas, socioeconómicas y culturales, cuya población indígena ha sufrido históricamente el racismo, de allí que la defensa de sus derechos se tornó imperativa, junto a las cuestiones de género y clase.

Desde una trayectoria de trabajo en territorio que se remonta a la década del noventa, tanto el contenido como las modalidades de la colaboración con los pueblos indígenas fueron cambiando, pero justamente la larga duración, la presencia continua, la disposición a escuchar y comprender son rasgos que nos caracterizan en nuestras tareas de intervención e investigación. Nuestras experiencias dan cuenta de procesos singulares, de difícil generalización, que requieren una com-

presión particular y tiempos flexibles, sobre un horizonte amplio de posibilidades de acción y reflexión sobre la acción.

Al mismo tiempo, ponemos en tensión los modos como nosotros mismos nos vemos en el mundo, cómo nos dicen que estamos en el mundo nosotros y los otros, develando sentires y marcas subjetivas, procurando que esa reflexión y esa posible experiencia colaboren para producir saberes y haceres apropiados en cada contexto escolar y comunitario. Por este derrotero nos enriquecen y colaboran con nosotros los pueblos indígenas y académicos de distintas procedencias, ya que nuestras sedes son lugares de continuos intercambios. También porque nos desplazamos continuamente a zonas fuera de rutas conocidas, del transporte público, de la telefonía celular y de internet, donde viven las poblaciones e instituciones educativas con las cuales trabajamos.

Uno de los grupos Cisen tiene base en Salta capital y extiende su trabajo hacia el oeste y noroeste de Argentina (puna, quebradas y valles), en una zona de gran altura, árida y de difícil acceso, que compartimos con el norte de Chile y el oeste de Bolivia. La región forma parte de los Andes y está habitada por diversos pueblos indígenas que fueron anexados a la confederación inca durante los siglos XIV al XVI y después sometidas al dominio español. En este entorno árido y montañoso, perviven familias de descendencias indígenas a las que el Estado argentino denominó campesinos y pastores. Estas familias están dispersas en valles y quebradas de altura, mantienen sus tradiciones, producen para la subsistencia y también suelen emplearse en minería y cosechas para aumentar sus ingresos. A la mayor parte de los pobladores les arrancaron sus lenguas originarias, de las cuales se conservan hoy solo algunos vocablos y topónimos, aunque algunas comunidades hablan y se reconocen como quechuas.

En relación con el acceso a la educación, el Estado nación abrió pequeñas escuelas de educación primaria; algunas continúan funcionando con dos o tres docentes y con grados agrupados o plurigrados; también se crearon escuelas unitarias, a las que concurren estudiantes de todas las edades, a cargo de un solo docente.

En menor número, se edificaron y abrieron centros educativos con albergues, cuando las distancias que tienen que recorrer los escolares desde sus hogares son extensas. Al ampliarse los años de obligatoriedad escolar, se creó un sistema de itinerancia, con docentes para edades y disciplinas especiales, a fin de reforzar los aprendizajes. Con esa misma modalidad de itinerancia se han creado algunas escuelas de educación secundaria.

Muy distinta es el área de trabajo del otro grupo, en la Sede Regional Tartagal, cuyas características territoriales comparte con el este de

Bolivia y Paraguay. Región conocida como “Umbral al Chaco”, tropical y selvática, forma parte del “Gran Chaco”, la región que más tardíamente fue *civilizada* e incorporada a la vida nacional. Tartagal y las demás localidades de este distrito son fundaciones de fines del siglo XIX y principios del XX, en una frontera de conflictos y guerras que provocaron migraciones y sufrimientos a los numerosos pueblos indígenas. En este departamento, denominado San Martín, se concentra la mayor cantidad de comunidades indígenas: confluyen guaraní, chané, wichí, qolla, chorote, toba/qom, chulupí, tapiete entre otros.

En la heterogeneidad lingüística y cultural conviven descendientes de conquistadores españoles y de pueblos indígenas con europeos llegados después y entre las guerras mundiales y con asiáticos, por la consolidación del Imperio Otomano: armenios, sirios libaneses, árabes e indios (de la India). La afluencia de migrantes de países vecinos, principalmente bolivianos, es constante, con amplios mestizajes reconocidos u ocultos por el racismo.

La zona es rica en recursos naturales, tanto no renovables, como petróleo y gas, como otros, a saber, agua y madera. Y posee un clima óptimo para cultivos de primicia, actualmente impactada por el vertiginoso desarrollo agropecuario. En este tipo de desarrollo, las desigualdades sociales y económicas se profundizan y atraviesan lo cotidiano: más de la mitad de la población vive bajo la línea de pobreza y los indígenas son los más pobres de entre los pobres. En el chaco, la incorporación de la población indígena a la educación fue encomendada a las órdenes religiosas que fundaron misiones católicas y anglicanas para evangelizar y alfabetizar.

Formación docente y pueblos indígenas

Como parte de nuestra responsabilidad social y profesional, transitamos desde la década de los noventa distintas regiones del Noroeste argentino, dentro de un espacio fronterizo donde emergen prácticas, saberes, sentidos y acciones que van configurando y articulando lo local y global, es decir, lo intercultural.

Dentro de estos itinerarios hemos acompañado la puesta en marcha de políticas educativas públicas, en particular sobre la Educación Intercultural Bilingüe, que en el año 2006 fue incluida como una de las modalidades en la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206, que expresa en su artículo 54:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curricu-

lares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Por esta razón se amplían y diversifican las metas educativas y crece la demanda de nuevos conocimientos y metodologías que posibiliten incluir las diferencias en una educación tradicionalmente creada para uniformar y homogeneizar a la población.

Hechos de trascendental importancia en este ámbito son la apertura de instituciones educativas de Nivel Educativo Medio y Superior donde están asentados los pueblos indígenas del Noroeste argentino.

Siguiendo a Sonia Trigo (2016) diremos que en la provincia de Salta se creó en el año 2011 la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, en tres localidades del departamento de Rivadavia: Juan Solá (Morillo), Rivadavia Banda Sur y Santa Victoria Este y en el departamento San Martín en la ciudad de Tartagal. Posteriormente, en el año 2012 se abrieron las extensiones áulicas dependientes del Instituto de Educación Superior (IES) de la ciudad de Orán, en la localidad de Isla de Cañas y en el año 2013, en las localidades de Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste. Finalmente en los años 2015 y 2016 se abrieron las extensiones áulicas en Carboncito y Misión Chaqueña, estas dos dependientes del IES de la localidad de Pichanal. En este sentido, diferentes actores institucionales y de organizaciones comunitarias indígenas acompañaron la creación de estas carreras de Formación Docente en EIB, a la que hoy solo se puede acceder en Isla de Cañas, Iruya, Tartagal y Juan Sola (Morillo).

Pensamos que los aportes de la educación superior han contribuido a la revalorización de las culturas locales y a la reorganización de procesos sociopolíticos y de reconocimiento identitarios, sobre todo por la autoidentificación y activa participación de jóvenes y adultos que cursan la carrera y de referentes de los pueblos que actúan como docentes de las lenguas y otras unidades curriculares vinculadas a la educación intercultural.

Prácticas y proyectos en servicio

La plena vigencia de los derechos de los pueblos indígenas requiere fortalecer la EIB, respetando sus saberes y prácticas, generando conocimientos interculturales situados y contextualizados, enriquecidos por variadas transmisiones culturales.

En tal sentido, la formación de profesores interculturales indígenas y no indígenas es un factor fundamental para el cambio de una tradi-

ción educativa basada en la homogeneidad y que desconocía los derechos culturales de nuestros pueblos indígenas.

Como campo profesional emergente, la EIB requiere proyectos que acompañen a los docentes y estudiantes a la contribución y generación de conocimientos acordes a los contextos rurales, plurilingües y pluriculturales. Se trata de comprender las diferentes dimensiones que atraviesan las prácticas pedagógicas en contexto, a través de la formación situada en los diferentes enclaves que pueden ser destino de los egresados de los IES.

Un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la EIB será la recuperación de la historia local, de las memorias escolares y comunitarias y de los procesos de organización y reconocimiento de sus respectivos pueblos. En concordancia, esperamos colaborar en la transformación de la información recuperada en materiales pedagógicos didácticos, recursos imprescindibles para acompañar la formación de los estudiantes que cursan el Profesorado Intercultural Bilingüe y para comunicarlo a las escuelas asociadas que acompañan todo el proceso de formación docente inicial.

Continuando el trabajo que venimos realizando en distintos proyectos y actividades con comunidades e instituciones educativas de los valles andinos, en esta oportunidad destacamos las prácticas desarrolladas con la extensión áulica de la localidad de Iruya.

En el año anterior, 2017, propusimos recuperar diferentes acciones desarrolladas en espacios educativos y de la comunidad. Se trató de una tarea articulada entre profesores y estudiantes encaminada a la construcción de materiales pedagógicos diseñados a partir de un trabajo de indagación que sistematizó y reunió algunos temas, cuentos, leyendas, celebraciones y comidas regionales, plantas medicinales y la siembra. Esta indagación se materializó en un dossier que recuperó conocimientos locales con clave intercultural, elaborado por los estudiantes que transitaban las Prácticas Docentes III y IV del Profesorado EIB. Esta iniciativa generó la posibilidad de movilizar saberes locales, estrategias de producción y prácticas pedagógicas interculturales.

Este año de 2018, a través del Proyecto de Extensión Universitaria de la UNSa “Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Iruya”, dependiente de la Secretaría de Extensión, se avanzó en la generación de materiales pedagógico-didácticos desde un enfoque intercultural.

La carrera docente EIB en Iruya, como otras recientemente creadas, no cuenta con edificio propio, por lo que comparte las instalaciones con la Escuela de Enseñanza Primaria, en horario vespertino. Actualmente tiene una matrícula de 80 estudiantes, procedentes de

distintas comunidades aisladas del interior del municipio: San Isidro, Colanzuli, Campo Carrera, Chiyayoc, San Juan, Pueblo Viejo, entre otras. También recibe estudiantes provenientes de la vecina provincia de Jujuy (Abra Pampa y Humahuaca).

Tanto para nuestro equipo Cisen de la Universidad como para estudiantes y docentes de la extensión áulica de Iruya, el trabajo colaborativo constituyó un desafío, dando lugar al Segundo Proyecto Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Iruya. Práctica docente: subjetividad y escuela, que continuó con la creación de materiales pedagógicos con soportes audiovisuales orientados a mejorar las propuestas de enseñanza en EIB.

A partir de los proyectos mencionados, se fueron recreando espacios para la reflexión crítica, configurando distintas alternativas e intercambios respecto a formas y materiales de trabajo orientado hacia el respeto por la diversidad sociocultural y lingüística, en concordancia con las expectativas de las comunidades y organizaciones.

Las diferentes propuestas y acciones fueron conjuntamente promovidas entre docentes locales y miembros del Cisen y se focalizaron no solo en la elaboración de materiales pedagógicos para EIB, sino también en la formación profesional de los estudiantes universitarios participantes y de docentes y estudiantes de la extensión áulica de Iruya desde un enfoque de educación intercultural.

Consideramos que este trabajo ha promovido el reconocimiento de la Educación Intercultural en la región, entendida como una opción de política educativa, una estrategia pedagógica y un enfoque metodológico multirreferencial. Asimismo, se trabajó articuladamente con el proyecto de investigación aprobado por el Consejo de Investigaciones de la UNSa N° 2403 “Interculturalidad, reconocimiento y subjetividad. Un estudio sobre relatos biográficos de estudiantes y docentes en una zona andina de Salta”, y a partir del proyecto llevado a cabo con la Universidad de Valencia a través de la Cátedra Unesco: “Elaboración de materiales formativos para los docentes de la secundaria itinerante rural de la provincia de Salta (Argentina)”. Para el año 2019 se buscará dar continuidad y generar las condiciones para continuar con proyectos conjuntos de formación docente inicial y continua entre el Cisen, el Ministerio de Educación y la Universidad de Valencia.

Sobre procesos de autorreconocimiento del pueblo tastil

La antiguamente llamada Quebrada del Perú, una de las zonas donde trabajamos, conocida hoy como Quebrada del Toro, fue habitada desde tiempos muy remotos y es un área de conexión importante entre

tierras altas y bajas en la provincia de Salta: al oeste, las altas cumbres de la cordillera de los Andes, la puna, los valles andinos, la selva de transición y, al este, la llanura chaqueña.

Los descendientes de los antiguos pobladores (diaguitas-calchaqués-tastiles) vivían organizados en poblados y dedicados al trabajo agrícola y pastoril, hasta que fueron esclavizados en mitas y encomiendas por los conquistadores españoles.

En tiempos de la organización nacional, fueron igualmente obligados a trabajar en los grandes latifundios devenidos de mercedes reales y también en la explotación minera. Comenzando el siglo XX, nuevamente fueron explotados en la construcción del Ramal C14 a Chile, en el tendido del telégrafo, en la construcción de caminos provinciales y nacionales y de otras obras públicas y privadas.

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

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

Todavía hoy continúan distintas actividades, con cambios, con pausas e intermitencias, pero que sostienen un diálogo, una mutua expectativa a partir de la acción y de la interacción, tanto con pobladores como con docentes y con quienes lideran las organizaciones indígenas en las que se fueron agrupando las comunidades de la Quebrada del

Toro, dentro del municipio de Campo Quijano. En este intercambio, si bien los interlocutores pueden variar, porque hay traslados tanto de vecinos como de universitarios, con renovación de proyectos de extensión universitaria y de investigación, la línea de colaboración intercultural continúa.

Los primeros trabajos de los voluntarios del Cisen fueron conve- nidos con las escuelas y la comunidad en torno al apoyo escolar y a la animación sociocultural, con múltiples actividades en las escuelas de educación primaria de El Mollar, Ingeniero Mauri, Gobernador Solá, El Alfarcito, Santa Rosa y Las Cuevas.

Por otra parte, acompañamos a los docentes y participamos de sus reuniones, junto a los Supervisores de Núcleo, para analizar las características de las prácticas en las escuelas de personal único y pluriños; fundamentalmente se tematizó la relación con la cultura y la comunidad. Con el soporte de estas intervenciones en terreno, participamos en capacitaciones y, luego de varios años de trabajo, ofrecimos un pos- título sobre Educación Rural y Educación Intercultural destinado a la comunidad educativa de la zona.

Del contexto y del estado de situación

Como afirma Mirta Millán (2015), puede detectarse en Argentina un progreso en el tratamiento de la educación y la cooperación con pue- blos indígenas. Al respecto, afirma: “Hoy tenemos la capacidad de inter- pelar a agentes del Estado y a la sociedad en general, los pueblos indígenas en el país fueron empoderándose en especial en la práctica educativa y se acuerda con firmeza sostener el camino de la interculturalidad”.

Con Guaymás, consideramos que, a pesar de las dificultades, se ha producido una modificación sustancial en el enfoque de la diversidad cultural: “El fuerte anclaje territorial, la recuperación de las cosmo- visiones, la historia de los antepasados, el idioma y las pautas cultura- les fortalecen y construyen nuevas estrategias de lucha de los treinta y nueve pueblos indígenas en Argentina (2018: 7)”.

Con este panorama general y al comenzar el siglo XXI, enfocamos una particular historia: la del pueblo autodenominado *tastil*, que agru- pa a pobladores de la Quebrada del Toro (departamento Rosario de Lerma, Salta), quienes se organizaron y adquirieron visibilidad, en de- fensa de sus derechos y en reclamo de necesidades elementales. En su lucha contaron con el apoyo de agentes del Estado, como extensionis- tas del Plan Social Agropecuario y animadores del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Por nuestra parte, como extensionistas

del Cisen de la UNSa, participamos de reuniones y asambleas con representantes de los 14 pueblos de la quebrada, hasta que se constituyó el Consejo de los Pueblos de Tastil (CPT).

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

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

Cada comunidad se empezó a organizar, a trabajar en forma comunitaria... y sale esta idea del consejo, el Consejo Indígena del Pueblo de Tastil [...] el Pueblo Tastil no tiene un ser superior, todo es comunitario, todo es igualitario, entonces, cada comunidad tiene su dirigente y nadie es más que otro. [...] El consejo hoy está trabajando, está bajando sus proyectos, el gran objetivo del consejo es que sean reconocidas todas las comunidades como tales... hay cinco que están reconocidas por la provincia y la nación... como el INAI, pero para que esto llegue al Ippis [Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta] hemos tenido que pasar grandes discusiones dentro del mundo indígena.¹

En la actualidad, el CPT ha logrado el reconocimiento del pueblo tastil por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), con representación en el Consejo de Participación Indígena (CPI); el desarrollo del proyecto de abastecimiento de agua para riego y consumo para las localidades de la Quebrada del Toro; el asesoramiento y la implementación de acciones legales para evitar desalojos e iniciar procesos de regularización territorial; la denuncia de la explotación indebida de recursos naturales, de la minería, de los planes de turismo y la presentación legal sobre el derecho a la tierra que habitan.

Mientras el empuje turístico de la zona aumenta, dado que está atravesada por el Proyecto Internacional Qhapaq Ñan, el sistema vial

¹ Manuel Céspedes Rico, María González, Fernando Choque, "Pueblo Tastil", Cisen, UNSA, 2010.

andino prehispánico que fue parte del Tawantinsuyo (Imperio Inca) y la noticia de que será declarada Patrimonio de la Humanidad, los miembros del CPT han interpuesto recursos legales ante estos actos inconsultos del gobierno provincial, ya que no se les ha preguntado por esta gestión sobre su territorio, en conocimiento de los conflictos y apetencias del capital globalizado que lucra con el turismo, olvidando a los pueblos indígenas.

En la actualidad tratamos de colaborar con los dirigentes del Consejo y de uno de sus componentes, la Asociación Aborigen de Gobernador Solá, en la proyección de un turismo apropiado y autogestionado por las comunidades. Por otra parte, continuamos con el apoyo escolar y la animación sociocultural en la escuela albergue de El Mollar, cerca de la localidad de El Alisal, actividad coordinada por el Proyecto Amigxs de la Quebrada, con quienes colaboran voluntarios de la Universidad de Valencia, España.

Modos de hacer

El compromiso de acompañar a las comunidades campesinas e indígenas de la Zona Andina y del Umbral al Chaco en sus reclamos por el derecho a una educación intercultural bilingüe nos ha situado en una superficie de múltiples ignorancias, además de sumirnos en complejas cavilaciones acerca de la pedagogía, sus discursos y prácticas y, específicamente, la interrogación acerca de estas prácticas educativas *alternativas* interculturales que se suponen nuevas formas de integración montadas para romper el papel homogeneizador de la escuela.

En esta presentación no exploramos el intenso trabajo realizado con instituciones educativas de educación primaria, ya que en el Coloquio realizado en 2015 la colega Beatriz Bonillo presentó dicha intensa colaboración, sobre todo mantenida con comunidades guaraníes, que comenzó hacia el año 2000 centrada en las escuelas primarias sobre la ruta nacional 34 (Bonillo, Jalil y Quiroga, 2016).

Por fuera de la Universidad circulan saberes, conocimientos, experiencias, visiones que fundan múltiples prácticas sociales y que nos han llevado a repensar las relaciones con aquellos a los que tradicionalmente se ha llamado “destinatarios de la extensión” o se los ha incluido como “objetos de investigación”, obligándonos a validarnos como interlocutores en el terreno de las disputas por la asignación de significados.

Dentro de una trayectoria de trabajo que se remonta a más de dos décadas, tanto el contenido de la colaboración como sus modalidades han ido cambiando pero justamente la larga duración, la presencia en

territorio, la disposición a escuchar y comprender son rasgos que proponemos al debate. Además, transmitir la convicción de que cada actividad de intercambio con pueblos indígenas implica un proceso singular, de difícil generalización, que requiere una comprensión particular y tiempos flexibles, sobre un horizonte amplio de posibilidades de acción y de reflexión sobre la acción.

La propuesta desde los modos de hacer se imbrica al sentir y pensar, tratamos de desplazarnos de nuestras inquietudes a las de los otros, *entrar* en otros tiempos y en otras formas, sin un procedimiento regular y mucho menos enfocando logros a corto plazo. Sobre este proceso de larga duración y sus problemas, se instalan preguntas más abstractas y paulatinamente se coconstruyen y deconstruyen campos teóricos de indagación que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento único. Estos modos de hacer junto a otros alientan nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para leer críticamente el mundo y para comprender, reaprender y actuar en el presente.

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

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

Con respecto a investigar, hablamos de investigación formativa (Simons y Masschelein, 2008) como un tipo de investigación pedagógica en la que el término “pedagógico” no refiere estrictamente a una investigación en el campo educativo, sino que remite a la naturaleza de la investigación en sí: a la dimensión educativa o formativa de la actividad de investigación misma, en una doble vertiente: para los propios

investigadores y para todos los demás que participan en ella, en este caso: pueblos indígenas.

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

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

En las experiencias elegidas para compartir y reflexionar, se generaron y continúan distintas actividades, con cambios, con intermitencias, pero que sostienen un diálogo, una mutua expectativa a partir de la acción y de la interacción, tanto con pobladores como con docentes y con quienes lideran las organizaciones indígenas en las que se fueron agrupando las comunidades. En este prolongado intercambio, si bien los interlocutores pueden variar, hay renovados proyectos de extensión universitaria y de investigación, por donde la línea de colaboración intercultural continúa.

Reflexiones sobre las acciones de servicio, investigación y aprendizajes desde el Cisen de la Universidad Nacional de Salta

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

Cuando Daniel Mato (2017) se pregunta –en un artículo titulado “Del ‘Diálogo de Saberes’ a la construcción de ‘modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural’”– cuáles son las condiciones necesarias para transformar las universidades actualmente existentes, pensamos, como nuestras colegas María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, que

Una Educación Superior en términos de EIB exige repensar la naturaleza modernizante, asimilacionista, colonizada que prevalece en las estructuras académicas. Abrir ese debate la pone en línea con la lucha por la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones de saber y de poder entre pueblos indígenas y cultura hegemónica. Se trata de estar dispuestos a romper esas formas de encierro y conventualización del saber, de complejizar la labor propia de una universidad de profesionalización disciplinar y colocarla en el marco de una lucha sociopolítica por el empoderamiento a través del saber. (Bonillo, Jalil y Quiroga, 2016: 410)

En el artículo citado, también Mato da una interesante respuesta en esa dirección:

Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento. (2017:76)

En un cierre para esta reflexión sobre los intercambios con las comunidades y escuelas de una zona andina cercana a la sede Salta de la UNSa, reiteramos la importancia de algunas pautas de trabajo que para nosotros han marcado el camino: la presencia en territorio, acompañando variadas actividades, sobre todo las imprevistas, aquellas que surgen como urgentes y necesarias para la comunidad y no cuentan con nuestro total acuerdo; la disposición a escuchar y comprender —“Conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos” (Mato, 2017: 78)— y la larga duración: la colaboración intercultural no puede acortarse a los tiempos de los proyectos, o sea, no son dos ni tres años, sino muchos más. Tampoco se trata de un tiempo cronológico, sino muy subjetivo; ¿qué nos pasa mientras tanto? ¿Qué les pasa a los otros? Creemos que es una oportunidad para meditar sobre “nuestra habitual falta de tiempo” en los cronogramas académicos.

Referencias

- BENSI, M. Á., A. Jerez y A. de Anquín, *Una Experiencia en Educación Superior Rural Intercultural Bilingüe en Salta, Argentina*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional: Los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI, Universidad Nacional de La Pampa, 2016.
- BONILLO, B., M. L. Jalil y A. Quiroga, “Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 391-4012.
- DE ANQUÍN, Ana y M. D. Bazán, “Interculturalidad y formación. Deviniendo otros”, en: M. D. Bazán (comp.), *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*, Salta: Hanne, 2011, pp. 145-165.
- FREIRE, P., *Política y Educación*, Madrid: Siglo XXI, 1993.
- GUAYMÁS, Á., “Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla”, en: *Andén 89 Digital*. Recuperado de: <http://andendigital.com.ar>, 2018.
- LA NACIÓN, “Pobreza cruda y multidimensional”. Recuperado de: <https://www.nacion.com/opinion/editorial/pobreza-cruda-y-multidimensional/ZSBCLVM7PFAIDDBOB5Y7CN32GE/story/>, 2 de noviembre de 2015.
- MATO, D., “Del ‘Diálogo de Saberes’ a la construcción de ‘modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural’”, en: *Revista del Cisen. Tramas/Mae-pova*, 4 (2), 2016, pp. 71-94.
- MILLÁN, M., “Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 117-134.
- PAZ, Jorge, “Salta es el distrito más pobre del país y Capital Federal, el más rico”. Recuperado de: *Infobae*, <https://www.infobae.com/2014/03/24/1552433-salta-es-el-distrito-mas-pobre-del-pais-y-capital-federal-el-mas-rico/>, 2 de marzo de 2014.
- SIMONS, M. y J. Masschelein (eds.), *Sobre el precio de la investigación pedagógica*, Barcelona: Laertes, 2008.
- TRIGO, S., “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta. Argentina”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 441-456.

Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del *otro* al *nos-otros*

Beatriz Gualdieri - María José Vázquez

En las últimas décadas, la educación superior ha comenzado a visibilizar la presencia indígena principalmente a través de proyectos específicos (de extensión o investigación) y de políticas de acceso (cupos, becas), entre otras acciones. Raramente se recupera la experiencia de interacción en transformaciones de naturaleza epistemológica y pedagógica que incida en las prácticas y reflexiones del propio ámbito universitario.

En tal sentido, compartimos a continuación una retrospectiva de la experiencia de interacción intercultural que está en la base de aprendizajes desde donde hemos ido produciendo, en el ámbito de nuestra praxis en la universidad, estrategias, reflexiones, conceptualizaciones, etc., que hoy se plasman en una propuesta pedagógica intercultural amplia y desfocalizada.

El trabajo cooperativo junto con pueblos originarios se inició en 2001, desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján (UNLu), a partir de la apertura de espacios integrados y dialécticos de extensión, docencia e investigación, donde la extensión constituye la base de las actividades, surgidas desde las necesidades y reclamos de las comunidades. Así, nuestras acciones se originan directamente en los pedidos recibidos en diferentes instancias,¹ encauzando la propia experiencia de las integrantes del Área.

Los espacios organizados han habilitado, a lo largo de casi dos décadas, una reflexión teórico-metodológica que implicó la integración de las prácticas con las discusiones conceptuales en el campo de la educación intercultural, mediante un ejercicio constante de revisión de parámetros, siempre sociohistóricos, producidos por una sociedad en un tiempo y un lugar.

Consideraciones contextuales

El contexto de la crisis de 2001 en Argentina, que evidenció la fractura de moldes, conceptos y categorías y el surgimiento de nuevos movimientos, con nuevas lógicas de participación en los espacios públicos e

¹ Encuentros, jornadas, vínculos personales e institucionales, etc.

instituciones, enmarca la conformación del espacio colectivo integrado por el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (universitarios), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (docentes) y la Mesa de Pueblos Originarios (indígenas) para pensar e intervenir en la educación. Es en este espacio donde se origina la experiencia que presentamos y que ha venido siendo objeto de modificaciones durante el recorrido, siempre manteniendo la participación universitaria, docente e indígena.

En nuestro país, la homogeneización cultural y lingüística está en la base de la formación y consolidación del Estado nación, basado en un genocidio y una invisibilización de los *otros*, indígenas y afrodescendientes. En esos procesos de eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas y la trasmisión de un cuerpo de conocimientos asumidos como verdaderos, el sistema educativo juega un rol medular. Recién hacia fines del siglo XX Argentina adscribió a la tendencia del reconocimiento de la diversidad, comenzando a configurar un marco legal que reconoce derechos a las poblaciones originarias, tanto a nivel nacional como en las distintas provincias (Gualdieri y Vázquez, 2016a).

Entendemos que los reconocimientos legales logrados no han sido acompañados de políticas de acceso al poder para que los pueblos originarios tengan plena ciudadanía en nuestra sociedad. En general, la normativa vigente queda en una declaración de principios ya que, cotidianamente, se constata la ausencia de voluntad política para su ejecución en las prácticas. Por otro lado, la interculturalidad queda, básicamente, restringida al ámbito educativo, en los niveles inicial, primario, secundario y, eventualmente, de formación docente. Véase, al respecto, el Informe actualizado del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa, 2018) que recoge información, demandas y recomendaciones de todo el país.

El área de influencia de nuestra Universidad, donde desarrollamos prioritariamente nuestras acciones, está constituida por la ciudad y la provincia de Buenos Aires, especialmente la Región Metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y 40 partidos bonaerenses), que concentra el 37% de la población del país. La Ciudad de Buenos Aires, con 2.891.082 habitantes, y el Gran Buenos Aires, con 12.801.364 habitantes, conforman el principal aglomerado urbano del país, la segunda mayor área urbana de Sudamérica y una de las veinte mayores del mundo.²

² Leonardo Fernández y otros, *Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires*, Instituto del Conurbano, Universidad de General Sarmiento.

En esta región existen varias comunidades indígenas organizadas, así como población indígena dispersa en distintos centros urbanos, procedentes de otras regiones del país y países vecinos, que han migrado en diferentes oleadas a lo largo del siglo XX y XXI. Los datos estadísticos oficiales³ consignan, para todo el país, 31 pueblos indígenas con una población de 955.032 personas (2,38% de la población total). En la Región Metropolitana, el 2,1% de la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se reconoce indígena, porcentaje levemente menor al promedio nacional (61.876 personas). En los partidos del Gran Buenos Aires, el 1,9% de la población se reconoce indígena (186.640 personas). Los pueblos con mayor población son guaraní, toba, mapuche, quechua, aymara y diaguita-calchaquí. Cabe destacar que en la encuesta inicial que llevamos adelante desde 2012, aplicada en las asignaturas y cursos, a la pregunta sobre autoidentificación un número considerable de encuestados expresa ser descendiente, por alguna de sus ramas familiares, de pueblos originarios.

Retrospectiva

Nuestro propósito aquí es mostrar los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos han ido atravesando a lo largo de casi dos décadas de interacción y trabajo conjunto con diversos grupos indígenas, en espacios y tiempos también diversos. Nos centraremos en los aprendizajes que hoy se materializan en una propuesta pedagógica intercultural en la que nos hemos desplazado del foco en *el otro* para llegar a un *nos-otros*, sujeto de una propuesta pedagógica intercultural amplia y desfocalizada.

En 2001, en ocasión de la implementación del Censo Nacional de Población, que por primera vez incluía la variable identitaria indígena,⁴ la Mesa de Pueblos Originarios, constituida por indígenas de diversas regiones del país, ocupó el edificio del INAI⁵ exigiendo cumpli-

³ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *Censo Nacional de Población, hogares y viviendas 2010 Censo Bicentenario Pueblos Originarios* Región Metropolitana (Serie DN°6 UBA Sociales Facultad Cs Sociales), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Indec.

⁴ La pregunta incluida fue “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?”. Cabe señalar que, como mencionan Schkolink y del Popolo (2005) “El criterio de auto-identificación dependerá de la etapa de conciencia étnica y de la medida en que los pueblos indígenas perciban el censo como un instrumento legítimo”.

⁵ Instituto Nacional de Asuntos Indígenas - INAI, “organismo constitucional con autonomía funcional que asiste técnicamente al Congreso de la Nación en el ejercicio del control externo del Sector Público Nacional mediante la realización de auditorías y estudios espe-

miento de acuerdos sobre la implementación del censo.⁶ La coyuntura determinó en ese momento la articulación con la lucha de Ctera,⁷ también opuesta al Censo,⁸ iniciando un espacio común de acciones y reflexiones. Como parte de ese diálogo en la lucha, la Mesa demandó a la Confederación la organización de acciones para visibilizar la presencia y las reivindicaciones de los pueblos indígenas y para actuar en el marco educativo. El Aeiea se incorporó al espacio aportando la experiencia y perspectiva de la educación superior. Así se inició un proceso de planificación e implementación, entre los tres actores, de diversas actividades. La historia del Aeiea comenzó, entonces, a configurarse hacia 2001, partiendo de vínculos que permitieron la intervención directa en educación, en respuesta a solicitudes que reiteradamente venían siendo expresadas desde todo el país por grupos tanto docentes como indígenas.

Este espacio colectivo de docentes, indígenas y universidad, entre 2001 y 2006 se abocó a realizar una apertura a la visibilización de los pueblos en diferentes regiones del país y a la reflexión sobre las conflictivas relaciones entre indígenas y escuelas mediante la organización de Jornadas provinciales, regionales y locales.⁹ La Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios y otras agrupaciones indígenas se constituyeron en actores medulares en estos espacios de encuentro e interacción entre docentes, estudiantes e indígenas.

Entre 2001 y 2003, en el espacio construido por Pueblos Originarios, UNLu y Ctera trabajó en la elaboración de un informe sobre el estado de situación de las escuelas que atienden población originaria, construyendo una base de datos con distribución en el territorio nacional, cantidad de población que atienden, enseñanza de las lenguas originarias, sistematización de experiencias a nivel nacional e internacional y normativas específicas.

ciales para promover el uso eficiente, económico y eficaz de los recursos públicos y contribuir a la rendición de cuentas y sus resultados para el perfeccionamiento del Estado en beneficio de la sociedad”.

⁶ Ver, por ejemplo, <http://www.diariojudicial.com/nota/41483>.

⁷ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, central gremial que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: 23 provincias y ciudad capital.

⁸ Ver, por ejemplo, <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-11/01-11-08/pag03.htm>.

⁹ En localidades de la provincia de Buenos Aires (Avellaneda, La Matanza, Tigre, Junín, Quilmes, Florencio Varela, San Miguel, Mar del Plata, Ramallo, Chivilcoy, Carmen de Patagones, Saladillo), ciudad de Buenos Aires, en las provincias de Río Negro (Comarca Andina y Bariloche), Santa Fe, Formosa y Jujuy (Tilcara, Huamahuaca) se realizaron jornadas que concentraron a diversos actores educativos en diálogo con referentes indígenas.

Con el objetivo de profundizar y ampliar el conocimiento construido sobre las experiencias y prácticas educativas, las iniciativas de las comunidades indígenas y docentes, las reformulaciones curriculares y pedagógicas, los materiales y la capacitaciones realizadas y las estrategias pedagógicas, se organizó el “1er Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, que se realizó en la sede central de la UNLu (Luján, septiembre 2003) y congregó a más de un millar de personas procedentes de todo el país y de países hermanos. A partir de ese encuentro se generó no solo un conocimiento del estado del tema en las escuelas, universidades y pueblos originarios sino también la conformación de espacios de intercambio y reflexión para maestras y maestros indígenas en cada región, como estrategia de transformación pedagógica y valorización de las experiencias. Las jornadas realizadas entre miembros de los pueblos originarios y docentes permitieron variados espacios para el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones conjuntas relacionadas con el tema de Educación, Cultura e Identidades (2003-2004).

En las acciones emprendidas en esos primeros años de este siglo, los participantes señalaban una serie de dificultades en el nivel de formación, el nivel institucional y el nivel económico (Ctera-Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, 2006). Entre estas dificultades cobra un espacio especial la exigencia del cumplimiento de los derechos indígenas contemplados en la Constitución Nacional y en el Convenio Internacional N°169 de la OIT, así como la necesidad de modificar el estatuto de la Educación Intercultural Bilingüe, ya no como política compensatoria sino como real política de Estado.¹⁰

Producto de las actividades mencionadas, surgieron pedidos desde diferentes lugares del país que nos desafiaron a diseñar espacios sistemáticos de “formación”,¹¹ que concretamos con la implementación, entre 2004 y 2011, de cursos de extensión semipresenciales¹² destinados a docentes, indígenas, estudiantes, profesionales, etc., de dife-

¹⁰ Con la aprobación de la Ley de Educación Nacional, 26.206 de 2006, parcialmente se responde a estos reclamos mediante la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

¹¹ El recorrido realizado nos encaminó a una revisión crítica de la idea de *formación*, que en educación sigue estando ligada a la concepción de *dar forma* a un único sujeto social, ciudadano del Estado moderno deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir (Gualdieri y Vázquez, 2017).

¹² Cada curso se organizó con una carga horaria total de 96 horas, de las cuales 40 se desarrollaban en 5 encuentros presenciales en sede (con el equipo docente y todos los participantes) y 56 horas implicaban trabajo local en la modalidad de Círculo de Reflexión, mediado por materiales elaborados *ad hoc*.

rentes regiones del país.¹³ Estos espacios siempre fueron organizados de manera conjunta, articulando con organizaciones, movimientos, sindicatos, entre otros (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008; Gualdieri, 2011). Ese intercambio y diálogo permitió una propuesta situada y coorganizada que fue estableciendo una red intercultural.

A partir de 2012 nuestra intervención se concentró prioritariamente en el territorio bonaerense (provincia y CABA). La conformación de la Cátedra Abierta Intercultural (CAI)¹⁴ recogió toda esta experiencia, habilitando un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria tendiente a la articulación de saberes y prácticas generados desde los conocimientos y experiencias de diversos sujetos sociales. La estructura de la CAI, flexible, abierta y colaborativa¹⁵, aporta a la formación de los actores educativos mediante la (re)construcción de una actitud de investigación e indagación del contexto, tendiente a conocer, comprender, resignificar y transformar la realidad; la promoción de generación de conocimiento acerca de la interculturalidad desde sus actores reales; la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan la recreación de las potencialidades culturales mediante la investigación, la reflexión crítica y la acción transformadora, y así enriquecer el camino con conocimientos y debates propios de la construcción de espacios interculturales. La naturaleza interinstitucional e itinerante de la CAI constituye una característica que garantiza las posibilidades de intervención siempre situada. (<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/3>).

La focalización en la región de la provincia y la ciudad de Buenos Aires se relaciona con la creciente articulación de la intervención vía extensión con nuestro trabajo de docencia sobre la temática de la interculturalidad en asignaturas para estudiantes de la UNLu. Desde 2003 hemos ido incidiendo en espacios curriculares de formación de grado con la implementación de asignaturas y seminarios en carreras de licenciatura (Educación Inicial, Ciencias de la Educación y Trabajo Social) y Profesorado (Ciencias de la Educación y Enseñanza Media de Adultos-PEMA).¹⁶ En nuestra propuesta buscamos la confluencia,

¹³ Se implementaron un total de 18 cursos, con sedes en CABA, Los Toldos (BA), Formosa, Fiske Menuco (RN) y Neuquén. En este proceso, 132 participantes (de un total de 550) se autoidentificaron como indígenas o “descendientes”, de 11 pueblos originarios diferentes: aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, toba-qom o wichi.

¹⁴ Proyecto de extensión de la UNLu (Res. HCS N°607/13, N°049/15 y N°336/18).

¹⁵ Flexibilidad para, por ejemplo, la inclusión sin requisitos en el proceso de formación, la adaptabilidad en los cronogramas, la apertura a nuevos contextos y sujetos sociales.

¹⁶ En el nivel de posgrado nuestro equipo participó entre 2013 y 2014 en el Seminario de Posgrado “Aproximación al estudio de la producción de conocimientos campesinos” (responsable, doctora Norma Michi), departamento de Educación, UNLu (Disp.CD-E 090/13), y

en un mismo espacio pedagógico, de estudiantes de las carreras con participantes de los cursos de extensión presenciales,¹⁷ que frecuentemente incluyen integrantes de pueblos originarios; esta estrategia permite enriquecer el espacio con diversidad de miradas, experiencias y pensamientos (Gualdieri y Vázquez, 2016b).

El diálogo intercultural, construido desde la diversidad, nos permitió visibilizar, en nuestras prácticas y discursos, el carácter histórico, no esencial, cultural e ideológico de los parámetros que nos configuran explicitando su naturaleza contingente, cambiante y azarosa, entendidos como resultado de procesos de negociaciones y luchas de los sujetos. Este es el proceso de investigación y aprendizaje que queremos compartir y analizar como experiencia de colaboración intercultural.

Reflexiones y aprendizajes

El proceso de cambios y continuidades, semejanzas y diferencias, conflictos, debates, tensiones y disputas que hemos recorrido ha cuajado en un conjunto de reflexiones y aprendizajes que entendemos parte de una experiencia de colaboración intercultural.

El momento particular de la historia que marcó nuestro caminar, en ese espacio inicial colectivo y heterogéneo (Mesa de Trabajo, Ctera, UNLu), exigió como punto de partida *conocer-nos* a través de nuestras historias, lenguas, culturas, saberes y prácticas, reconstruyendo memorias y territorios y expandiendo el acto de conocer más allá del entendimiento analítico. Reunidos sujetos de diversos espacios geográficos,¹⁸ integrantes de distintas identidades,¹⁹ con diferentes recorridos educativos²⁰ y diversas ocupaciones,²¹ desde una necesidad común –“pensar la educación intercultural”–, se fue construyendo un

actualmente conformamos el cuerpo docente de la recientemente creada Maestría en Educación Popular de Adultos, UNLu (Res.HCS 722/17), con el Seminario “Sujetos, culturas y pedagogías”. Cabe destacar que entre 2010 y 2013 participamos activamente en el diseño, gestión e implementación del postítulo de Educación Intercultural (Dictamen 1390/10 GBA, 2012-13) en el ISFD N°105 “Dr. Mariano Etchegaray”, de Ciudad Evita, La Matanza.

¹⁷ <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/12>.

¹⁸ Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Tucumán y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹⁹ Aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, toba-qom, wichi, “criollo”, etc.

²⁰ Primario, Secundario, Terciario; maestro de grado, maestro bilingüe, MEMA (maestro especial de modalidad aborigen), ADA (auxiliar docente aborigen), profesor.

²¹ Por ejemplo, agente sanitario, albañil, comerciante, desocupado, director/vicedirector, docente, documentalista, empleada doméstica, empleado público, enfermera, estudiante, gremialista, guía de turismo, líder comunitario, orientador indígena, tapicero, trabajador social, delegado sindical Ctera, tutor intercultural.

mutuo re-conocimiento. Así, se abrieron espacios a los debates que circulaban, que tuvieron como eje la necesidad de intervenir en una formación que, desde la organización del Estado nación, viene construyendo subjetividades que obstaculizan la visibilización de las poblaciones indígenas como origen constitutivo de nuestro territorio y continuidad de esta América Morena que somos.

La dinámica de construcción de conocimiento, desde el conjunto de nuestras facultades (incluyendo emocionalidad, intuición, prefiguraciones imaginativas, etc.), amplió la mirada de todos. Es así como la pregunta, su problematización (definición del problema), *el campo*²² (en un nosotros incluido), la observación, el diálogo, la escucha, el procesamiento y la construcción del dato, el análisis de lo recogido, los informes producidos (volcados en publicaciones y ponencias, entre otros, para compartir las aproximaciones en el camino de lo por conocer) y las nuevas preguntas han sido imprescindibles en este aprendizaje donde el centro es el conocimiento de *la realidad* en la que se gesta y despliega la interculturalidad.

Los espacios construidos para pensar y hacer la interculturalidad necesariamente se abrieron a la diversidad de contextos y sus complejidades (dimensiones económicas, sociopolíticas, culturales, lingüísticas, ambientales, etc.) propias de quienes participábamos. De este modo, fuimos mapeando las realidades que atravesaba la educación intercultural en nuestros territorios, quebrando generalizaciones y categorizaciones que homogeneizan, constructos del pensamiento occidental que invisibilizan las diversidades inherentes a las realidades de los sujetos (Gualdieri y Vázquez, 2018). Las jornadas y los encuentros antes mencionados fueron fundamentales en estos quiebres y construcciones.

El diálogo y la problematización con *lo diferente*, puesto que lo ya naturalizado o *dado* nos limita en la escucha y la coconstrucción, sustentan nuestro proceso. La interacción desde los inicios con los pueblos originarios nos introdujo en una interpelación de nuestros parámetros académicos y culturales. A través de la pregunta, el diálogo al que nos referimos se convierte en movimiento, acción, transformación de los sujetos que participamos de él, donde podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista sobre un tema o problema y donde nadie aspira a la verdad absoluta ni se empeña en la construcción de consensos (Gualdieri y Vázquez, 2011).

Esta interpelación continua nos llevó a trabajar la desnaturalización de categorías y parámetros, partiendo de la historización, como el tra-

²² Cuando decimos *campo* hablamos de todos nuestros espacios de trabajo e intervención.

bajo con las etimologías que recobra la importancia del lenguaje en la construcción de realidad, un trabajo de deconstrucción social, ideológica y cultural, en dirección a lo que Boaventura de Sousa llama “epistemología del sur”.

Concebimos así un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en la revisión de posturas epistémicas y experiencias acumuladas. Recurrimos para ello a lecturas problematizadoras que nos permitan pensar desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, diversos y heterogéneos, y no ya desde *verdades* absolutas y cristalizadas. Consideramos que los conocimientos no son externos, sino contruidos desde una necesidad de sentido, buscando desprendernos de la perspectiva de análisis centrada en la relación sujeto-objeto e incorporando “... la dimensión existencial del conocimiento que implica a la realidad no como objeto, sino como contorno, esto es, como lo historizable que permite al sujeto ampliar su subjetividad” (Zemelman, 2005:84).

Con este enfoque, nos distanciamos de las externalidades y disociaciones, de la lógica taxonómica que fragmenta y cristaliza la mirada y de la dicotomía teoría-práctica, características de las prácticas académicas que separan nuestras funciones de docencia, investigación y extensión en el ámbito universitario. Buscamos articular miradas en aprender haciendo colectivo; como dicen los hermanos aymaras *Yati-qaña yatiyawi* (aprender-aprendiendo comunitariamente).

Reflexiones finales

Sujetos y experiencias en el pensar-sentir-hacer se ponen en juego continuamente; trayendo-nos en esa acción se constituye el *nosotros*. Es así que las problemáticas, las reflexiones y propuestas exceden, hoy, a un único grupo –los pueblos originarios, esos *otros* que nos vienen interpelando– para abarcar a esta América Morena que somos, afectada por la organización social asimétrica de la diversidad desde la hegemonía colonial.

En este desafío de construcción de un *nosotros*, desde nuestro lugar de intervención en la educación superior, el Informe antes mencionado de Endepa (2018) nos trae la realidad de estudiantes indígenas que expresan un interés creciente en acceder a estudios superiores, pero

Pocos pueden ingresar y culminar carreras [...] elegir libremente sus carreras. Las principales barreras son de tipo económico, bajo nivel de la educación primaria y secundaria en las Comunidades Indígenas, falta de universidades e institutos de educación superior en lugares cercanos, la persistente discriminación,

dificultades propias del idioma en muchos casos, la inadecuación cultural, un sistema de enseñanza occidental que prioriza la lógica racional por encima de la simbólica, entre otros factores. (Endepa, 2018, p. 28)

Casi dos décadas después, el contexto de crisis y movilización social que generó nuestro camino, con su fractura de modelos, conceptos y categorías para el pensamiento y la intervención social, continúa vigente. Así como las necesidades, demandas y expectativas de democratización real de un sistema educativo público (de todos y para todos) que exige una revisión profunda de sus bases y estructuras para garantizar un necesario desplazamiento de los discursos a los hechos.

En tal sentido, consideramos pertinente continuar profundizando la reflexión sobre el modelo de producción de conocimiento en boga, para conocer y re-conocer puntos de inflexión en términos epistémicos, metodológicos y temáticos en el campo de la acción pedagógica intercultural.

Referencias

- CTERA - Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, "Informe Educación e Identidades 2001- 2006" (ms.), 2006.
- ENDEPA, "'A medias tintas'. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Informe temático para la incidencia pública", N°1, 2018. Disponible en www.endepa.org.ar.
- GUALDIERI, B., "Una propuesta educativa de formación en la interculturalidad", en: A. Ameigeiras, H. Biagini y D.V. Picotti C. (comps.), *En el Bicentenario, el protagonismo de nuestros pueblos. XI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur* (Col. Humanidades y Artes, Serie Historia), Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús, 2011, pp.191-200.
- GUALDIERI, B., M. J. Vázquez y M. Tomé, "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)", en: D. Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco-Iesalc, 2008, pp. 93-104.
- GUALDIERI, B. y M. J. Vázquez, "El 'diálogo' de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica", en: E. Loncón Antileo y A. C. Hecht (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*, Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas, 2011, pp. 32-45.
- ..., "Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos", en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpellaciones y desafíos*, Red Esial-Eduntref, 2016a, pp. 315-333.
- ..., "Con el sujeto en el centro: una experiencia de docencia-extensión". Presentada en las V Jornadas de Extensión del Mercosur, 19 y 20 de mayo de 2016, en la ciudad de Tandil (BA), 2016b.
- ..., "¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada", en: *Boletín de Antropología y Educación*, Año 8, N° 11, 2017, pp. 33-36. Disponible en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf.
- ..., "Reflexiones para una interculturalidad situada", en: *Polifonías.Revista de educación*, Año VII, N°12, abril-mayo 2018, Número especial "Educación Intercultural", pp. 22-39. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, 2018. Disponible en <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/LibroPolifonias12.pdf>.
- SCHKOLINK, S. y F. del Popolo, "Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología Regional", 2005. Disponible en <https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/fdelpopolo-sscholnick.pdf>.
- ZEMELMAN, H., *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, México: Anthropos Editorial, 2005.

Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto “Egresados”

Camilo Ballena - Lucía Romero-Massobrio - Virginia Unamuno

Partimos del supuesto de que los docentes así como otros actores bilingües e indígenas son agentes clave en el acceso a derechos fundamentales de gran parte de la población de nuestros países que se identifican como miembros de los pueblos nativos y son hablantes de lenguas diferentes a la oficial de los estados.

Los datos censales nacionales disponibles (Indec, 2010) indican que, en Argentina, 955.032 personas se consideran descendientes de pueblos indígenas, lo que equivale al 2,4 % del total de la población nacional. Sin embargo, pocas personas indígenas tienen acceso a la educación superior y son contados los casos de miembros de los pueblos originarios que estudian en universidades.

Cabe aclarar aquí que en Argentina la educación superior abarca dos sectores diferenciados: a) Universidades b) Institutos de Educación Superior (IES), llamados popularmente *terciarios*. Esta característica de la educación superior argentina ha hecho que se la denomine un sistema binario: ambos tipos de instituciones coexisten, si bien están reguladas por diferentes tipos de normativas e instituciones (Fernández Lamarra, 2013).

Aunque no existen datos oficiales, se supone que en Argentina la mayoría de la población indígena se forma en los IES. Esto puede tener diversas explicaciones, como por ejemplo: a) la mayor dispersión territorial de los *terciarios*; b) el vínculo más estrecho entre estas instituciones y las pertenecientes a los otros niveles educativos; c) la mayor continuidad pedagógica entre niveles medio y superior que estas ofrecen; d) el tipo de carreras que allí se imparten (más orientadas a la salida laboral) y, especialmente, e) cierta identidad de clase: los *terciarios* son habitados en mayor proporción, respecto de las universidades, por personas provenientes de los sectores populares y medios bajos (OEI, 1993).

En el caso de la provincia argentina del Chaco, donde se sitúa este trabajo, la educación superior tiene, además, dos particularidades importantes en lo que respecta a la relación entre pueblos indígenas y educación superior: a) existen instituciones de educación superior no universitaria de gestión comunitaria indígena; b) existen instituciones

que aplican acciones afirmativas en relación con los pueblos indígenas. Ambas características son únicas en el país.

La existencia de acciones afirmativas en el campo de la educación superior respecto de los pueblos indígenas ha despertado cierto debate. Sin embargo, su existencia, creemos, ha posibilitado de manera particular el incremento en las últimas décadas de profesionales indígenas que se han ido incorporando a las instituciones del estado provincial en su amplia diversidad.

En el caso que nos atañe, relativo a la formación de docentes bilingües e interculturales, este tipo de acciones ha derivado en la creación de instituciones en las que se forman exclusivamente educadores indígenas. Estas instituciones exigen un *aval comunitario*, es decir, una constancia, emitida por algún referente indígena, que certifique la pertenencia de los candidatos a alguna comunidad indígena (moqoit, qom o wichi). Este tipo de acciones afirmativas responden a la legislación actual en materia de educación superior.

Actualmente, en este tipo de instituciones se forman profesionales indígenas con diversos perfiles: docentes bilingües, agentes de salud y comunicadores bilingües e interculturales, especialistas en derecho indígena, profesores de lengua indígena, intérpretes en lenguas indígenas, etc.

Nuestro trabajo se circunscribe al Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (Cifma) de la provincia del Chaco, institución de educación superior pionera en la formación de educadores indígenas en Argentina. Si bien el Cifma fue la primera institución de educación superior que aplicó acciones afirmativas, actualmente existen otras instituciones semejantes en la provincia del Chaco: el Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Moqoit (Cesbim); el Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural de Pampa del Indio (Cesbi); el Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Cacique Supaj de Misión Nueva Pompeya.

El Cifma lleva más de 30 años formando profesionales indígenas. Cuenta con una sede central en la localidad de Presidente Roque Sáenz Peña y tres subsedes: en la localidad de J. J. Castelli, en la localidad de El Sauzalito y, recientemente, en la localidad de Tres Islotas. En una primera etapa, se formaron auxiliares docentes aborígenes (ADA); luego, maestros interculturales bilingües (MIB); y actualmente, profesores interculturales bilingües (PIB) (Valenzuela, 2009; Valetto *et al.*, 2018).

En este capítulo queremos presentar un proyecto que llevamos a cabo en el Cifma destinado al mapeo colaborativo de la situación de los egresados de dicha institución. En primer lugar, describiremos

brevemente el contexto en el que trabajamos. Luego, presentaremos el proyecto conocido como “Egresados”, su origen y características. A continuación, expondremos algunas de las preguntas que nos formulamos, así como algunas de las respuestas que conseguimos elaborar a lo largo del proyecto. Finalmente, describiremos algunos de los retos y de las posibilidades que se desprenden de la investigación en colaboración como marco de construcción de conocimiento sobre educación superior y pueblos indígenas.

El contexto en el que trabajamos

Como se señaló, este trabajo se sitúa en el Gran Chaco, región sudamericana que, entre otras cosas, se caracteriza por su gran diversidad lingüística y cultural. Según Censabella (2009), allí habitan 40 pueblos indígenas y se hablan 29 lenguas nativas, con diverso grado de vitalidad.

Estos pueblos se caracterizan por haber conservado hasta hace relativamente poco sus estilos de vida tradicionales y, en general, por hablar su lengua propia. En el caso argentino, la región del Chaco fue un refugio de diversos pueblos indígenas que huyeron de la masacre de los procesos primero coloniales y nacionalistas luego. Según el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Sichra, 2009), en esta región actualmente habita el 36% de la población indígena del país. En el caso de las provincias de la región, la proporción de población indígena respecto de la población total se incrementa: Chaco (3,9%), Salta (6,6%), Formosa (6,1%). Este trabajo se localiza en una de estas tres provincias: Chaco.

La provincia del Chaco está ubicada en la región noreste del país, cercada por los ríos Bermejo, Teuco, Paraguay y Paraná. Allí habitan tres pueblos indígenas: los moqoit, los qom y los wichi. También hablantes de otras lenguas indígenas como el guaraní y el vilela.

Según la legislación de dicha provincia, desde el año 2010, las lenguas moqoit, qom y wichi son cooficiales junto al español. El alcance del estatus de lenguas cooficiales aún se está desarrollando. Sin embargo, cabe decir que en la última década es notable el avance en el terreno de los derechos indígenas, especialmente en relación con las normas que atañen a la educación y la salud. Recientemente, también pueden verse avances en el terreno de la justicia, particularmente con la incipiente incorporación de peritos bilingües indígenas.

Estos cambios pueden considerarse fruto de la movilización y participación política de los pueblos indígenas chaqueños. Entre las demandas más importantes están aquellas que atañen a los derechos de

los pueblos indígenas a recibir una educación en su lengua y que se oriente a la revitalización lingüística, cultural e identitaria.

Después de la dictadura militar argentina (1976-1983), a través de diversas movilizaciones físicas y políticas, las comunidades consiguieron que estas demandas se vieran plasmadas en un documento normativo fundamental (Ley 3258 de las Comunidades Indígenas del Chaco). Esta Ley sentó las bases para la transformación de la educación en la provincia de Chaco.

El Cifma se creó en concordancia con dicha Ley. Como se señaló, es una institución pionera en la formación de profesionales indígenas, que desde hace más de treinta años implementa diversos programas tanto en el ámbito de la formación inicial como continua.

Según los datos de nuestro equipo, casi el 90% de los egresados del Cifma trabaja actualmente en las instituciones educativas chaqueñas. Sin embargo, no se dispone de datos oficiales sobre su localización, su situación laboral y sobre sus posibilidades de enseñar de forma bilingüe e intercultural. Este es el origen del proyecto que queremos compartir.

El origen del proyecto

En el año 2010, diversos representantes de las comunidades moqoit, qom y wichi reunidos en la localidad de Presidente Roque Sáenz Peña se movilizaron frente a la información de que a los educadores indígenas formados en el Cifma les eran asignadas tareas de cocina o limpieza en las escuelas, en lugar de los trabajos docentes para los que se habían formado. En función de esto, y por falta de información y seguimiento oficial, se planteó la necesidad de hacer un trabajo de relevamiento que pudiera localizar a los docentes indígenas a lo largo y ancho de la provincia, además de dar cuenta de las condiciones institucionales para enseñar de forma bilingüe e intercultural.

Según se acordó en dicho encuentro, el destino final de este relevamiento sería la elaboración de un informe que pudiera emplearse en la denuncia y la discusión sobre política educativa y de empleo para el sector indígena chaqueño. La demanda fue recogida por el Cifma ese año. A través de un convenio específico de colaboración con el Conicet y con la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), los docentes indígenas del Cifma encabezaron el proyecto conocido hoy como Proyecto Egresados.

En tres períodos, nuestro equipo viene realizando un mapeo de la situación de los egresados del Cifma (ADA, MIB y PIB) a través de proyectos de investigación en co-labor que incluyen tanto a docentes-investigadores de las instituciones participantes (Cifma-Conicet-UAB)

como a miembros adultos y ancianos de las comunidades moqoit, qom y wichi (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012; Ballena, Romero-Massobrio y Unamuno, 2016).

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

Cuadro 1: Estructura del proyecto “Egresados”

FASE 1: DISEÑO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de objetivos • Diseño de herramientas de investigación • Diseño del trabajo sobre terreno • Formación de equipos
FASE 2: TRABAJO DE CAMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a directivos • Entrevistas a docentes bilingües (ADA, MIB y PIB) • Observaciones y filmaciones de clases y otras actividades escolares
FASE 3: ELABORACIÓN DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un mapa de localización • Elaboración de un informe sobre la situación de los egresados y sobre su inserción en el sistema educativo • Identificación de indicadores de necesidades y prioridades de formación en servicio • Recopilación de indicadores de evaluación sobre la formación en el Cifma
FASE 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de resultados a los docentes participantes en la fase 2 • Discusión de resultados en grupos de trabajo • Documentación de las conclusiones de los grupos
FASE 5: INFORME FINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las discusiones de los grupos • Elaboración del informe final • Presentación del informe final en las escuelas y al gobierno

La primera experiencia se llevó a cabo entre 2011 y 2012. Los diversos equipos de trabajo —coordinados por los profesores indígenas del Cifma Camilo Ballena (wichi), Sergio Rojas (qom), Maxi Emme (moqoit), Carlos Fernández (qom), Genaro Segundo (qom) y Timoteo Gómez (qom)— se distribuyeron por toda la provincia del Chaco.

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

En el mes de octubre de ese mismo año, se realizó un seminario de trabajo con los egresados que tomaron parte en el estudio. En ese encuentro, en el que participaron 132 docentes indígenas, se presentaron los resultados del análisis de las entrevistas y de las observaciones escolares para su discusión en grupos de trabajo. Mediante filmación, se recogieron los comentarios de los distintos grupos de trabajo. Con el conjunto del material, una comisión formada por investigadores del Cifma, del Conicet y de la UAB elaboró el informe final, que fue repartido luego en las escuelas participantes y presentado formalmente ante el gobierno del Chaco en el año 2012.

En su segunda etapa (año 2014), el proyecto se focalizó en el territorio wichi (departamento de General Güemes), ya que, debido al mal tiempo y al estado de las rutas, no se había podido relevar en profundidad en la primera etapa. Como en su fase anterior, se conformaron grupos de trabajo para relevar escuelas sitas en la zona conocida como Impenetrable (noroeste de la provincia del Chaco). Estos equipos fueron coordinados por investigadores wichi del Cifma: Camilo Ballena, Marciano Bautista y Joel Ballena. Participaron también estudiantes del Cifma e investigadores del Conicet y de la UAB. Se relevaron las siguientes localidades: Fortín Belgrano, Tartagal, Tres Pozos, El Sauzalito, Sauzal, El Pintado, Vizchacheral, Misión Nueva Pompeya y Comandancia Frías.

En conjunto, se visitaron 13 escuelas y se realizaron 31 entrevistas (9 a directivos y 22 a docentes bilingües). También se observaron clases y se documentaron experiencias y materiales bilingües para su posterior análisis.

En el mes de abril de 2015, se realizó el segundo seminario de trabajo junto con los egresados del Cifma. Allí se presentaron y discutieron los análisis realizados. Mediante filmación, se recogieron las conclusiones de los grupos de trabajo, que se analizaron para la realización del informe final.

Este encuentro coincidió con la celebración de los 25 años de la primera promoción del Cifma: los primeros ADA. Por ello, también se incluyó en el seminario un taller donde estos primeros educadores indígenas de la provincia del Chaco compartieron su experiencia con otros docentes y estudiantes. Los primeros educadores wichi pudie-

ron compartir durante esta jornada sus experiencias, marcadas por la discriminación y el maltrato de los agentes no indígenas del sistema escolar.

Una comisión *ad-hoc* formada por investigadores indígenas del Cifma y por investigadores del Conicet y de la UAB elaboró el informe final. Este se repartió en las escuelas y se presentó formalmente ante el gobierno del Chaco a finales del año 2015.

Actualmente, estamos en una tercera etapa, que se focalizará en la zona de J. J. Castelli y Presidencia Roque Sáenz Peña. A diferencia de los proyectos anteriores, el trabajo de relevamiento de la situación de los egresados recae particularmente en manos de los estudiantes de tercer y cuarto año del Cifma, quienes participan en talleres de investigación para su ejecución a cargo de la licenciada Raquel Valetto y de la profesora Lucía Romero-Massobrio.

Los resultados de estos mapeos colaborativos son extensos. No obstante, en el siguiente apartado presentaremos algunos de ellos. Partiremos de las preguntas que nos formulamos inicialmente para luego compartir algunas de las respuestas que obtuvimos.

Preguntas y respuestas

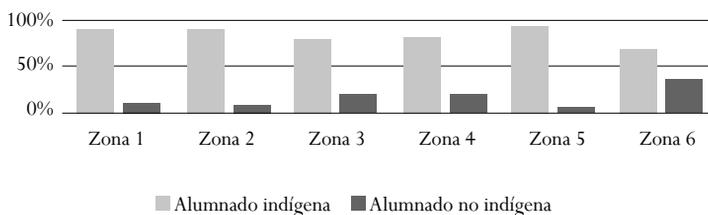
Como señalamos, el proyecto nace a partir de diversas denuncias que se habían recibido de las comunidades indígenas sobre el hecho de que los egresados del Cifma, pese a su titulación como docentes, eran situados en las escuelas en otros roles, diferentes de aquellos para los que habían sido formados. Esto inquietaba a las comunidades y el Cifma no contaba con información que pudiera ser útil en este sentido. Además, el Cifma estaba interesado en sistematizar información que pudiera servir para evaluar la formación inicial, así como indicadores sobre las necesidades de formación continua que ellos tenían a partir de su experiencia docente en las escuelas. Por su parte, los investigadores de las tres instituciones estaban interesados en producir conocimiento sobre la concreción de la Educación Intercultural bilingüe en general y en el Chaco, en particular.

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

Según los datos recogidos y el análisis que hemos realizado, pudimos constatar que la mayoría de los egresados del Cifma trabaja en escuelas sitas en el ámbito rural y con mayoría de alumnado indígena. Los siguientes gráficos muestran la relación entre alumnado indígena y no indígena en las escuelas relevadas en ambos informes:

Distribución de alumnado según grupo y zona

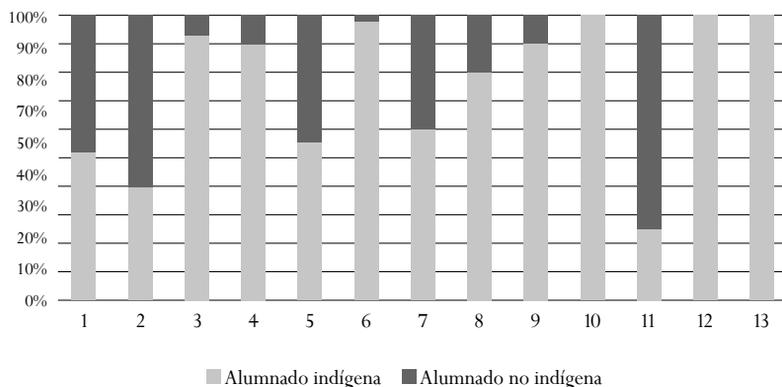
Zona	Alumnado indígena	Alumnado no indígena
1	91%	9%
2	92%	8%
3	80%	20%
4	83%	17%
5	95%	5%
6	66%	34%



Cuadro 2 y Gráfico 1: Distribución de la población escolar (indígenas/no indígenas) en las escuelas visitadas según zona (Informe 1: años 2011 y 2012).

Distribución de alumnado en las escuelas

Escuela visitada	Alumnado indígena	Alumnado no indígena
1	52%	48%
2	40%	60%
3	93%	7%
4	90%	10%
5	56%	44%
6	98%	2%
7	60%	40%
8	80%	20%
9	90%	10%
10	100%	0%
11	25%	75%
12	100%	0%
13	100%	0%



Cuadro 3 y Gráfico 2: Distribución de la población escolar (indígenas/no indígenas) en las escuelas visitadas (Informe 2: años 2014 y 2015).

Según se desprende de la investigación, en la mayoría de las escuelas relevadas, la lengua indígena es lengua habitual de familias y alumnos. Sin embargo, en las escuelas urbanas y en algunas zonas específicas de la provincia (por ejemplo, Colonia Aborigen), la lengua familiar del alumnado es mayormente el castellano.

Esto permite establecer, por lo menos, dos tipos de situaciones sociolingüísticas diferenciadas que enmarcan acciones diversas relativas a la implementación de programas de educación bilingüe e intercultural. Por un lado, situaciones que, según los docentes indígenas, implican el desarrollo de tareas vinculadas a la alfabetización en lengua propia y, simultáneamente, la puesta en juego de estrategias de mediación lingüística y cultural para facilitar el acceso de los niños y jóvenes a los contenidos escolares *comunes* que se imparten en español. Por otro lado, otras escuelas se sitúan en contextos sociolingüísticos caracterizados por un fuerte desplazamiento de la lengua propia por el español. Estas exigen, desde el punto de vista de los egresados, la puesta en juego de estrategias pedagógicas orientadas a la recuperación de la lengua, la cultura y la identidad por los niños y jóvenes.

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

En general, los docentes indígenas representan una minoría en la plantilla docente. En el informe 1, en 6 de las 23 escuelas visitadas el educador indígena (MIB, PIB o ADA) estaba solo; es decir, era el único docente bilingüe de la institución. Si se considera exclusivamente el caso de los PIB, el caso de un solo docente bilingüe por escuela representa el 40% del total; es decir, es el caso de 9 de las 23 escuelas visitadas.

Lo mismo sucede si observamos el caso de los ADA: en 4 de las 23 escuelas visitadas solo cuentan con un ADA en toda la plantilla. En el resto de los casos, la plantilla de docentes indígenas varía. El caso más habitual, sin embargo, es una plantilla docente que incluya solo 2 docentes bilingües: un PIB y un ADA.

En cuanto al segundo informe, la siguiente tabla sistematiza los datos relativos a la distribución de docentes indígenas entre las escuelas visitadas.

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

Cuadro 4: Distribución de docentes indígenas según perfil por escuela (Informe 2014-2015).

¿Qué cargos ocupan en las escuelas?

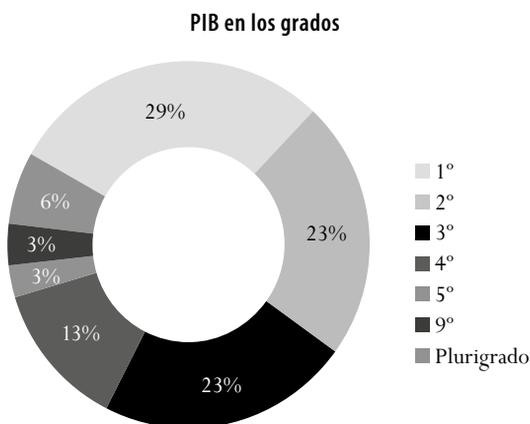
Independientemente de su titulación, según se desprende de ambos informes, la mayoría de los egresados del Cifma ocupa un cargo de auxiliar docente en aulas compartidas con docentes no indígenas. Los docentes indígenas a cargo de un grado son minoritarios. El 30% de los egresados entrevistados tiene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

¿En qué cursos o grados escolares trabajan?

La mayoría de los docentes indígenas trabajan en el nivel inicial y primer ciclo de educación primaria. En el primer informe (2011-2012),

en estos niveles trabajaba el 80% de los docentes entrevistados. En cuanto al segundo informe (2014-2015), el siguiente gráfico ilustra esta distribución:

Grado	Porcentaje de PIB
1°	29%
2°	23%
3°	23%
4°	13%
5°	3%
9°	3%
Plurigrado	6%



Cuadro 5 y Gráfico 3: Distribución de docentes indígenas entre grados de nivel primario (Informe 2: años 2014-2015).

¿Cuántos docentes indígenas ocupan cargos directivos en las escuelas?

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

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

En el primer informe (2011-2012), la mayoría de los docentes entrevistados explicitaron su dificultad de enseñar en lengua propia contenidos

escolares o enseñar aspectos lingüísticos y culturales indígenas. El rol como traductor de los docentes no indígenas restringía los usos de la lengua indígena a su actividad de mediador-intérprete de personas y contenidos no indígenas.

En el segundo informe (2014-2015), los docentes entrevistados manifestaron su dificultad de enseñar contenidos propios en los espacios escolares debido a: 1) su rol como mediador-traductor de los docentes y contenidos escolares no indígenas; 2) la falta de materiales didácticos; 3) la falta de espacios curriculares para la enseñanza de la lengua-cultura indígena en las escuelas.

¿Cómo evalúan la formación recibida en el Cifma?

Entre los aspectos positivos, los temas más recurrentes expuestos por los egresados del Cifma son: a) la formación recibida en general; b) la recuperación y el fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas que se produjo durante su formación docente; c) el rol del Cifma como espacio de consulta y asesoramiento para los docentes; d) la seguridad que les dio el Cifma para estudiar y ser docentes; e) la adquisición de herramientas para moverse en el mundo blanco sin dejar de ser indígenas; f) la enseñanza de la planificación de contenidos escolares; g) la enseñanza de los derechos indígenas; h) la formación teórica del Cifma, equiparable a cualquier otro terciario; i) la formación lingüística.

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

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

Algunas conclusiones de los informes finales

En este apartado resumimos algunas de las conclusiones que figuran en ambos informes de investigación.

En primer lugar, notamos que existe una diferencia entre la titulación que posee el docente indígena y el cargo que ocupa en las escuelas. Como relevamos, el hecho de que un docente sea MIB o PIB no significa que ocupe un cargo de docente de grado o que figure como tal en la Plantilla Orgánica Funcional (POF). En muchos casos, ocupan el cargo de auxiliar docente. Es decir, ocupan cargos por debajo de su formación profesional.

Complementariamente, hemos registrado muchos casos en los que los cargos de auxiliares son ocupados por personas idóneas, sin titulación formal para la docencia. Este es un tema conflictivo debido a la falta de transparencia sobre la forma en que se asignan cargos docentes en las escuelas.

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

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

La persistencia de los docentes bilingües en el primer ciclo de educación primaria (de primero a tercer grado) se comprende en relación con el significado que directivos y supervisores otorgan a la presencia de docentes bilingües en las instituciones. Según hemos relevado en las entrevistas, para directivos y supervisores, los docentes indígenas son educadores al servicio de la transición de los niños entre el monolingüismo familiar y comunitario (en lengua indígena) al monolingüismo escolar (en castellano).

No hemos constatado, a excepción de una escuela primaria de la zona wichi, que las instituciones educativas incluyan en sus proyectos pedagógicos acciones para la implementación de un modelo de enriquecimiento de la lengua indígena. En la mayoría de las escuelas que hemos visitado, no se incluyen acciones dirigidas a instituir el bilingüismo como meta para todos los educandos, independientemente de su origen étnico. Asimismo, tampoco se contemplan formalmente en las instituciones espacios de enseñanza del castellano como segunda lengua.

En la inmensa mayoría de los casos registrados, entre los directivos de las escuelas donde trabajan los egresados del Cifma, sigue existiendo la idea de que los educadores indígenas vienen a *traducir* la lengua y los contenidos curriculares *comunes* a los niños indígenas hasta que ellos aprendan a hablar en español. Esto podría explicarse por el desconocimiento de qué es y qué se propone la educación intercultural bilingüe. También consideramos que es parte del racismo y de la discriminación hacia las lenguas y pueblos indígenas.

En este sentido, destacamos la importancia de una formación para directivos y supervisores sobre los modelos, objetivos, principios y métodos de la educación intercultural bilingüe, así como instancias de debate y reflexión sobre ella. Si bien se cuenta con docentes especialmente formados para la enseñanza bilingüe e intercultural, las instancias de formación para los docentes no indígenas, para directivos y para supervisores de nivel inicial, primario y secundario son excepcionales. Por lo tanto, el terreno en el que trabajan los docentes indígenas se presenta hostil a la implementación de propuestas educativas bilingües e interculturales, así como para el ejercicio de la docencia desde perspectivas indígenas.

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

En los últimos años, se ha incrementado notablemente el número de docentes bilingües (PIB). Este personal especializado trabaja, en la mayoría de los casos que hemos relevado, junto a los ADA. Sin embargo, muchos PIB comparten el grado con docentes no bilingües y, en algunos casos, ejercen tareas de asistencia, mediación intercultural y traducción e interpretación. Estos roles, tradicionalmente asociados a la figura del ADA, siguen siendo preponderantes. Si bien el Currículum para la Educación Primaria (Provincia del Chaco, 2012: 50-53) establece los roles para los diferentes actores educativos indígenas, esto es desconocido o ignorado en la mayoría de las instituciones educativas visitadas. En ellas, es el director o directora quien decide las tareas que llevarán a cabo los docentes indígenas en ellas y sus roles en las aulas. Según se desprende de las entrevistas, tanto la cantidad de cargos para los docentes indígenas como los roles que ocupan

depende de una decisión institucional no supervisada. Por lo tanto, queda en manos de la voluntad de quien dirige las instituciones.

Es notable, en este sentido, la ausencia de una normativa que exija el conocimiento de la lengua indígena para ocupar cargos docentes en las escuelas con niños indígenas, así como una titulación específica para la enseñanza bilingüe e intercultural, tal y como especifica la legislación.

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

Balances y perspectivas del proyecto de investigación en co-labor en el campo de la educación superior

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

Consideramos que estos principios son la base de lo que denominamos *investigación en co-labor* y que empleamos en lugar de *investigación en colaboración*. Según creemos, la idea de colaboración no deja de vincularse al hecho de que ciertos sectores con más poder *ayudan, colaboran con* sectores de menor poder. Por lo tanto, no se desprende de

la lógica asimétrica que históricamente subyace a los procesos de investigación entre los grupos no legitimados por las instituciones universitarias o científicas y otros. La expresión *co-labor* recupera la idea de trabajar conjuntamente y valora la simetría en el proceso investigador.

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

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

Como señalamos al inicio de este capítulo, la formación y el trabajo de los profesionales indígenas es una cuestión clave para garantizar el acceso a los derechos fundamentales por la población indígena. El uso de las lenguas nativas, la perspectiva indígena sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje así como la transformación de los espacios escolares en lugares donde los saberes indígenas se valoren y respeten parecen ser condiciones de equidad educativa. La educación superior indígena tiene un rol clave en este sentido.

Referencias

- BALLENA, C., L. Romero y V. Unamuno, "Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación, segunda parte (informe inédito), 2016.
- CENSABELLA, M., "Chaco ampliado y Argentina en el Chaco", en: I. Sichra (ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*, Cochabamba: Unicef-Fundproeib Andes, 2009, pp.143-169.
- CIFMA, "Informe final: Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco - el proyecto 'Egresados'" (informe inédito), 2013.
- FERNÁNDEZ, C., C. Gandulfo y V. Unamuno, "Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS". Trabajo presentado en V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina, 2012. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf.
- INDEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos -INDEC-, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario, Buenos Aires: Indec, 2010.
- ..., Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Nordeste Argentino, 1ª ed., Buenos Aires: Indec, 2015.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., *La educación superior en Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 2013.
- LEY N° 7446, "Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena", provincia del Chaco, 2014.
- OEI - Organización de Estados Iberoamericanos, *La educación superior no universitaria en Argentina*, 2003. Informes disponibles en: <https://www.oei.es/historico/quipu/argentina/ARG11.PDF>.
- PROVINCIA DEL CHACO, Ley N° 3258 "De las Comunidades Indígenas de la Provincia del Chaco", 1987.
- , Currículum para la educación primaria, Ministerio de Educación, 2012.
- SICHA, I. (ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*, Cochabamba: Unicef/Fundproeib - Andes, 2009.
- UNAMUNO, V., "Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina", en: *Praxis Educativa*, 7, 31-54.
- VALENZUELA, E. M., "Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (Cifma): génesis, desarrollo y continuidad", en: D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009, pp. 79-102.
- VALETTO, R., V. Unamuno, F. Valetto y C. Fernández, "Representaciones respecto de las prácticas docentes en

contextos de Educación Bilingüe Intercultural”, en: *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Investigación en los Institutos Docentes.*

Inclusión, trayectorias y diversidad cultural, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018.

El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas

Claudia Andrea Gotta - Nadia Ramirez Benites

Este escrito intenta presentar una evaluación del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario (Piepo/UNR),¹ creado en el año 2013, a partir de poner en consideración logros y desafíos.

Si bien nuestra mirada está lejos de ser objetiva, puesto que estamos vinculadas en forma directa con este espacio como creadora y asesora académica y como coordinadora desde hace tres años, hemos venido sistematizando los procesos que han posibilitado el surgimiento de este dispositivo institucional en diferentes escritos y participaciones en esta misma red y en otros eventos académicos.

Centralmente deseamos realizar un balance, que supere lo meramente cuantitativo, y poner a consideración de nuestros lectores determinadas inquietudes en pos de lograr un intercambio que posibilite fortalecernos, ya que sostener un espacio intercultural y descolonizador, en estos tiempos aciagos para el sistema educativo, implica trabajar en una dirección que desafía del modo más enfático el modelo hegemónico imperante y, en consonancia con ello, estamos buscando consolidarlo desde otros lugares, dentro y fuera de la Universidad.

En esa dirección se han generado algunas instancias de colaboración y fortalecimiento haciendo uso de otras dependencias institucionales y, a la vez, habilitando que los propios becarios se involucren en la consolidación del grupo y en la superación de falencias en el propio desempeño.

Es evidente que la profundización del conflicto docente así como las problemáticas sociales que los involucran personalmente impactan en el normal desenvolvimiento de nuestra tarea y de los logros obtenidos; sin embargo, desde adentro y en los intersticios que hemos

¹ Consideramos vital señalar, para una adecuada ponderación de nuestro espacio, que esta Universidad se encuentra en una región de la Argentina de fuerte impronta eurocéntrica, llamada la *pampa gringa*, donde la mayoría de los habitantes se perciben como descendientes directos de aquellos que llegaron en barcos de la lejana Europa para poblar estas tierras, negando la preexistencia de poblaciones originarias, sus derechos al territorio y la diversidad cultural que aún persiste.

logrado habilitar a lo largo de estos seis años de permanencia vamos encontrando recodos y diseñando estrategias que nos permiten permanecer en el camino.

En esas instancias de repensarnos, para consolidar lo logrado y poder perfilar nuevos horizontes, también hemos estrechado lazos con algunas de las autoridades étnicas para que estas colaboren en el territorio y desde él. Esto nos permitió reposicionarnos en algunas de las comunidades locales, aunque la realidad social imperante, así como la participación de dichas comunidades en el ámbito político, cada vez más escueta, también es un elemento que ponemos en consideración.

Una mirada introspectiva necesaria

En la declaración del Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas, que tuvo lugar en México en marzo de 2013, se señala, entre las medidas para impulsar y consolidar las iniciativas e instituciones de educación superior de los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe, la de

Documentar, sistematizar y diseminar las prácticas positivas e innovadoras para el posicionamiento de las epistemologías y metodologías de nuestros pueblos en la educación superior [para poder así] diseñar indicadores e instrumentos para asegurar la atención a la diversidad en las instituciones de educación superior [y a la vez responder] a los desafíos que continuamos enfrentando en la región para una educación superior digna, culturalmente idónea y adecuada a las necesidades que nuestros pueblos enfrentan.

Desde el año 2012, con el otorgamiento de las becas integrales, la UNR propuso garantizar el acceso a la educación universitaria, tanto media como superior, a jóvenes de pueblos originarios, y como continuidad de esto se decidió “establecer y planificar un programa que afiance la participación de los jóvenes originarios en el marco universitario a la vez que incorpora sus saberes y sus problemáticas en el ámbito de la Universidad”. De este modo, este Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR (Piepo/UNR) pretendió desde su creación ser mucho más que el otorgamiento de becas (como mero subsidio económico) a jóvenes que se autopercebían como pertenecientes a pueblos indígenas.

Como se señalaba en la fundamentación para su aprobación, nuestro Programa persigue

Reorientar la educación en la perspectiva del diálogo de saberes, plantear la construcción de otra racionalidad desde una visión holística, integradora, incluyente, que supone una puesta en práctica de lo que desde el Pensamiento Ambiental latinoamericano denominamos la política de la diferencia fundada en un principio de equidad en la diversidad. (Gotta 2009)

En consonancia con ello, dos de los objetivos específicos² plantean: (el segundo) entablar una relación directa, a través del estudiante, con las comunidades y, de esta manera, acotar la brecha institucional existente; (el tercero) generar espacios interculturales de diálogo, aprendizaje e intercambio de conocimientos y saberes.

El primero de estos desafíos sigue siendo hoy una deuda pendiente, solo hemos logrado acercarnos a alguna(s) realidad(es), acotadas y de modo espasmódico, surgidas más de la urgencia de ciertas demandas que de la planificación y la continuidad de un trabajo. Esto que en principio podía leerse como mera consecuencia de la(s) dificultad(es) de acercar(nos), hoy se ha visto agravado por la propia discontinuidad de los ciclos lectivos o las irregularidades de los últimos años académicos.

Sin embargo, hemos recurrido a ciertas herramientas como la Entrevista Socio Comunitaria y Cultural y las Historias Comunitarias, así como otras encuestas no pautadas como regulares, en las que las preguntas abiertas que les formulamos (y que de algún modo persiguen respuestas abiertas) van siendo completadas a través de sus experiencias de vida y de los sueños y metas que ellos se fijan.

De algún modo, se trata de recabar, recaudar o coleccionar relatos, informaciones, que constituyen o conforman rupturas epistemológicas, ontológicas y políticas con el modo hegemónico de vida (o del desarrollo impuesto por la modernidad capitalista) a partir de discursos y prácticas ancestrales que, en la actualidad, son posibles de reconocer y registrar en las ciudades en las que ellos viven, las cuales ocurren entre el esencialismo, la adaptación y hasta la invisibilización. (Gómez

² Los objetivos formulados en la presentación del programa fueron: General: promover la inserción al sistema universitario de jóvenes de Comunidades de Pueblos Originarios, garantizando su ingreso, permanencia y egreso. Específicos: 1) garantizar el acceso a una educación universitaria de calidad, a través de un sistema de becas integral y de acompañamiento particular; 2) entablar una relación directa, a través del estudiante, con las Comunidades y de esta manera acotar la brecha institucional existente; 3) generar espacios interculturales de diálogo, aprendizaje e intercambio de conocimientos y saberes; 4) diseñar propuestas de trabajos que permitan una plena integración y participación en la vida universitaria y 5) planificar y gestionar proyectos propios al programa, de capacitación, extensión e investigación, que permitan la reafirmación, revalorización y reconstrucción de los saberes de los Pueblos Originarios.

Hernández, 2014). Como conclusión preliminar podríamos afirmar que todos manifiestan sentidos de pertenencia y por ello buscan/de-sean encontrar representaciones simbólicas.

Con relación al segundo objetivo, además de continuar con la organización de talleres en los que prima el acuerdo de privilegiar el diálogo como instancia en la que podemos *aprender juntos*, en los últimos años hemos logrado, además, reforzar el acompañamiento académico, pedagógico y sociocultural a través de la creación de una red de vínculos interinstitucionales e intrainstitucionales en pos de resolver problemáticas de aprendizajes (desde comprensión de textos a situaciones pedagógicas más complejas) centrada en la articulación entre la Secretaría Estudiantil de cada unidad académica³ y la Dirección de Orientación Estudiantil de la UNR a partir del Programa de Tutorías. A toda esta red de esfuerzos colectivos conectados se sumó, el año pasado, la creación de un Gabinete Psicoeducativo, en el marco de la Dirección de Bienestar Estudiantil. Allí contamos con la colaboración continua de una psicóloga (que presta colaboración como asesora externa dentro de este Programa y que, ante la demanda de un becario, asesora y supervisa (desde su formación disciplinar y práctica profesional) algunas problemáticas pertinentes al cursado y/o situación de exámenes.

El Programa, como hemos comentado en otros escritos, parte de la política de nuestra universidad, nace de una beca integral que se diferencia como tal de las otras (transporte, material de estudio, comedor, residencia, madre soltera) que otorga la Dirección de Bienestar Estudiantil dependiente de la Secretaría de Relaciones Estudiantiles de la UNR. Constituyó desde su creación un compromiso académico para la ampliación de acceso de estudiantes indígenas a la universidad. Consideramos importante señalar que esto surge de una decisión política del entonces rector, Darío Maiorana, sin que existiera entonces una demanda territorial en la agenda de las comunidades asentadas en Rosario. Actualmente, las demandas de las comunidades en diversos barrios de nuestra ciudad se perciben en otros campos, como vivienda, salud y alimentación y, a pesar de que la UNR creó hace seis años este Programa, como mecanismo para que estas emergieran, como contrapartida no aparece una respuesta desde esas poblaciones de apropiarse y de solicitar incremento de esta oferta de parte de la UNR. Esto se traduce en una constante de no más de cinco o seis

³ En otro escrito (Gotta, 2016) hemos dado información respecto de la cantidad, características y ubicación geográfica de las unidades académicas (facultades y escuelas de enseñanza media) que componen nuestra universidad.

aspirantes por año, de los cuales solo la mitad cumplimenta y finaliza los trámites burocráticos para convertirse en ingresantes reales.

Desde una perspectiva analítica que evalúe hacia adentro esta política intercultural, podemos decir que prevalece la discusión entre focalizar en políticas de discriminación positiva/acción afirmativa o, por el contrario, si estas temáticas debieran ingresar al enmarque general de la compleja totalidad de la acción dentro de la organización *universidad*.

En ese contexto de análisis, desde la visión de interculturalidad, percibimos que la relación entre Educación Superior y Pueblos Originarios queda limitada al otorgamiento de becas individuales, así como a otras acciones particulares entre los becarios y los actores institucionales en diálogo, que carecen de esta perspectiva, ya sea por desconocimiento o por cuestiones ideológicas. Esta mirada intercultural termina quedándose encorsetada en el Programa sin lograr, hasta el momento, presencia en toda la Universidad. Consideramos que el principal problema para lograr este objetivo es la instrumentación, ya que se percibe la ausencia de mecanismos concretos para que se desarrolle una práctica más abarcadora de la interculturalidad, como a la que aspiramos en el marco de la universidad.

Por otro lado, hacia el exterior, la vinculación sociopolítica entre los miembros referentes de los pueblos originarios hacia la institución de altos estudios es escasa y de hecho se traduce en una débil e inconsistente articulación de las políticas internas de la Universidad con el rol de los actores que sostienen las demandas de los pueblos. Según creemos a partir de nuestras observaciones, esto sería solo posible de revertir si se garantizara una apertura de la Universidad a las diversas problemáticas sociales presentes en los barrios en los que la presencia indígena es significativa. Es este objetivo el que intentamos materializar en acciones de reivindicación identitaria a través de algunas acciones que forman parte de las dinámicas más enriquecedoras y las menos institucionalizadas del Programa Intercultural.

Hay una clara incapacidad de las comunidades como actores políticos de agenciar la demanda; en este marco, cabe recordar que, a pesar de existir —desde 2013— la Dirección de Pueblos Originarios en el marco de la Municipalidad de Rosario, como un espacio pensado para implementar políticas públicas desde los pueblos y para ellos, que debería canalizar las demandas educativas y a la vez articular entre otras agencias y con este Programa, lejos está de cumplir este rol. Por el contrario, en varias oportunidades notamos un total desconocimiento de nuestro accionar, más allá del voluntarismo de acompañar o res-

ponder a algunas solicitudes concretas.⁴ Está claro que son líneas de acción espasmódicas que resultan de las mismas necesidades de nuestros estudiantes, que logran gestarse como respuesta inmediata, pero que no configuran políticas interinstitucionales de continuidad, a largo plazo. Nos referimos a que en modo alguno desde ese espacio municipal se pensó en firmar un convenio de colaboración, que se tradujera en una política a largo plazo como resultado de una verdadera articulación con esa Dirección y tampoco nosotros insistimos o sostuvimos la necesidad de que esa colaboración se institucionalizara.

Un espacio intercultural en el marco hegemónico del saber

Desde 2013 hasta la fecha, el Programa intercultural amplió entre sus líneas de acción todos los mecanismos posibles para achicar las brechas administrativas, económicas y educativas que continúan siendo un obstáculo. Este espacio se transformó en una política universitaria que apunta a ampliar y profundizar el concepto de inclusión y permanencia de los estudiantes en sus carreras universitarias, respetando su autodefinición con respecto a sus orígenes ancestrales.

En ese sentido, proponemos a los beneficiarios de las Becas Pueblos Originarios contar con un acompañamiento académico, pedagógico y sociocultural a través de la creación de una red de vínculos interinstitucionales e intrainstitucionales para resolver problemáticas educativas específicas frente a la fragmentación social y a la heterogeneidad que presentan.

El Programa cuenta con un espacio de coordinación que crea y articula mecanismos, vínculos y estrategias entre instituciones, otros grupos profesionales dentro de las unidades académicas o áreas competentes. Así se busca garantizar la permanencia de los estudiantes originarios y acompañar su trayectoria y egreso. Al mismo tiempo, se busca visibilizar y difundir la existencia de la Beca de Pueblos Originarios entre instituciones educativas de nivel secundario ubicadas al interior de comunidades indígenas urbanas.

Frente a los obstáculos para la visibilización de los pueblos, entendemos nuestras intervenciones en pos de interculturalizar los espacios públicos educativos como estrategia de coexistencia en la diversidad cultural para ser un horizonte que pareciese alejarse a cada paso que

⁴ Como, por ejemplo, haber otorgado pasajes de transporte urbano en los primeros meses del año, ya que, debido al régimen estipulado de ocho meses de beca y a que estas comienzan a ser cobradas en mayo o junio, es imposible que los estudiantes beneficiarios puedan asistir desde la apertura de las unidades académicas a las actividades específicas: clases de consulta y exámenes primero y, luego, el comienzo del dictado de clases.

se avanza. Sin embargo, a lo largo de seis años se han institucionalizado prácticas ceremoniales que interpelan el paisaje de la universidad, mediante la participación de diversos actores, de diversas áreas junto a miembros de diversidad etnias y los becarios para recrear espacios colectivos para *sentipensares* comunitarios.

Sin embargo, consideramos necesario remarcar la inexistencia de una currícula contextualizada que contemple la diversidad cultural, en las múltiples ofertas académicas. Y, si bien reconocemos que la instancia universitaria propicia recorridos personales y autónomos, para el caso de nuestros estudiantes termina plantándose como una autogestión del saber que visibiliza, a la vez, la brecha educativa que al momento de promocionar las instancias evaluativas correspondientes a la currícula propia de cada carrera termina propiciando resultados desalentadores (que no pocas veces conducen a la frustración y la consecuente deserción de los estudiantes originarios). A través de las entrevistas realizadas a lo largo de cada año de los seis transcurridos, hemos podido visibilizar las problemáticas permanentes que se reiteran más allá de algunas particularidades. En ese contexto, el programa ha podido saltar exitosamente las trabas administrativas necesarias o requeridas en los programas de inscripción a años regulares, materias anuales y cuatrimestrales, acceso a las publicaciones de planes de estudio o programas de contenidos de las asignaturas, etc., proponiendo a los estudiantes estrategias de abordaje en función de sus posibilidades (lejanía de las unidades académicas, acceso a los materiales e insumos de estudio, horarios de transportes disponibles). Sin embargo, en otro orden de problemáticas percibidas, no ha logrado sensibilizar a los diversos y múltiples equipos de cátedra de modo de que contemplen las demandas específicas de formación intercultural.

Debido a ello, y a pesar de nuestros esfuerzos, la Universidad como institución termina creando una inclusión precaria, porque todavía percibe este espacio meramente desde lo cuantitativo: un determinado número de becarios, un rubro específico dentro del programa general de becas, un gasto más. Lamentamos decir que pocos docentes saben de su existencia y menos son los que manifiestan un cambio de actitud frente a ciertas demandas que hemos realizado. En los requerimientos de los cursados y regularizaciones, pocos docentes han sido permeables a contemplar planteos concretos con relación a *adaptar* su oferta educativa a las particularidades que presentan nuestros becarios. Entendiendo por ellas desde la imposibilidad de contar con ciertos recursos materiales (acceso permanente a internet o a bibliografía) o como la disponibilidad de horarios diversos por las zonas en que viven. Es más, en alguna ocasión tuvimos que enfrentar un total

desconocimiento (y el consiguiente desprecio) por la trayectoria educativa previa, que, como capital cultural propio, presentó uno de nuestros becarios al llegar a las aulas universitarias.

Si quienes forman parte de la universidad, además de no reconocer sus particularidades abiertamente en el marco del estudiantado (en los formularios de inscripción a las carreras de grado es inexistente la pregunta por la autopercepción que nos posibilitaría tener una estadística más acertada y, por ende, una política más adecuada y amplia como respuesta), desconocen las condiciones de vida de nuestros jóvenes, hacen que el diseño programático de nuestro espacio se vea constreñido a paliar situaciones que debían ya estar siendo superadas.

Resulta evidente, entonces, que a la política de apoyo económico (becas), más las acciones que podemos seguir sosteniendo dentro de la universidad, deben sumársele diagnósticos territoriales y el acompañamiento de otros actores.

En ese camino estamos. Se han realizado algunas visitas a hogares y venimos insistiendo en la necesidad de reforzar los lazos con ciertos referentes comunitarios para poder paliar estas situaciones. Sin embargo, si bien en estos tiempos aciagos en los que el abandono de políticas sociales ha desmejorado aún más las condiciones sociales históricas de sus familias, la deuda que más nos duele sigue siendo la impermeabilidad a prácticas interculturales de los agentes universitarios.

Trabajamos durante años en proyectos de extensión en las escuelas de enseñanza media de nuestra ciudad, donde la presencia de las etnias qom y mocoit era mayoritaria, para que esos adolescentes pudiesen dejar de ver la Universidad como un espacio inalcanzable y lo concibieran como parte del derecho inalienable que constituye el acceso a la educación superior.

Es importante reconocer que, a diferencia de otros países vecinos, como por ejemplo Brasil,⁵ donde hace ya más de dos décadas se re-

⁵ En 1995 el Estado brasileño reconoció por primera vez públicamente que el país sufría un grave problema de racismo y se embarcó decididamente en el camino de las políticas afirmativas, estableciendo medidas para combatir la discriminación racial y promover la participación de afrodescendientes en las esferas institucionales y del poder en condiciones de igualdad con las otras etnias. Las políticas de acciones afirmativas produjeron una tensión explícita que convocó al debate público y la visibilización del racismo a los movimientos negros tanto al interior de Instituciones de Educación Superior como a las relaciones raciales institucionales, en tanto cultura académica. Frente al reconocimiento de la existencia del racismo, el desafío de los Programas de Acción Afirmativa es la creación de mecanismos para la ampliación de derechos mediante estrategias de la colectivización, por ejemplo, movimientos estudiantiles negros, grupos de estudios, espacios de contención con el objetivo de generar cambios en la diversidad de identidades y su convivencia. “Las Instituciones de la Educación Superior como formadora de ciudadanos, deben establecer/desarrollar un función social de la universidad y su democratización del conocimiento con base etnocéntrica para lograr así el confinamiento racial del mundo académico”. (Dos Passos, 2018).

conoció el problema del racismo educativo, en nuestra universidad, como en la mayoría de las universidades nacionales argentinas, esta discriminación explícita es inexistente, porque nuestra educación pública tiene como bandera histórica, desde el reformismo ya centenario, la de albergar a la totalidad de la ciudadanía, aunque en la práctica sabemos que ese acceso no siempre está garantizado. Esta igualdad de oportunidades (Dubet, 2014) es una declaración de principios que no puede traducirse en igualdad de condiciones efectivas⁶ y en toda su dimensión, por cuestiones por todos conocidas (ingresos concretos del grupo familiar, relación entre residencia y ofertas académicas, redes de transporte, formación educativa previa, etc.). Esta situación, no obstante, no es leída como una imposibilidad de la universidad de efectivizar el postulado reformista; la responsabilidad de los continuos fracasos cae en los propios estudiantes, que asumen, a nivel personal o familiar, las culpas por sus infructuosas carreras universitarias.

Frente a esto, nuestro programa intenta visibilizar esta problemática y habilitar mecanismos y estrategias para paliar esa historia de inaccesibilidad de las poblaciones originarias a la educación universitaria y, una vez garantizado el acceso, acompañar a estos jóvenes para garantizar la permanencia y el egreso, luchando cotidianamente para vencer esa histórica visión de carreras truncas. Corresponde aclarar que esta visión a la que hacemos referencia aparece de modo constante en los decires de nuestros estudiantes, que han padecido y han sido marcados por continuos fracasos. A pesar de ello, algunos (y no pocos) insisten en permanecer y alcanzar su meta, con sus propios tiempos, en las formaciones disciplinares o profesionales elegidas.

De la formación a la colaboración intercultural: logros y desafíos

Hemos logrado acercarnos a través de los becarios, que han conformado un entramado invisible pero cada vez más fortalecido, a los territorios ocupados por sus familias en los barrios periféricos de la ciudad de Rosario. A su vez, estos jóvenes se han transformado, ante algunos de sus pares, en referentes válidos, mientras que para otros el

⁶ François Dubet (2014) visibiliza la trampa neoliberal de la condición de igualdad de oportunidades, que es hoy el discurso hegemónico justificador de la no intervención del Estado frente a las desigualdades tanto socioculturales como económicas. Desde esta perspectiva, se sostiene que lo importante es garantizar la igualdad de oportunidades, de manera que cada uno autogestione sus logros a partir de sus méritos, en el marco de una competencia equitativa que profundiza las desigualdades y puede conducir a la lucha de todos contra todos. Su obra analiza la tensión entre igualdad formal y la desigualdad social en las minorías, cuyo desafío implica o bien resguarda a una mayor población y limita las desigualdades excluyendo a los que no pueden ingresar al sistema.

ingreso a la vida universitaria implicó la ruptura con su grupo etario, ya que el acceso a otros territorios antes vedados los sitúa en una nueva alteridad. En sintonía con esto podemos afirmar que, tras seis años de trabajo, aún no hemos logrado reafirmar entre la juventud originaria radicada en este contexto urbano que la educación superior es un derecho para todos, postulado que motivó la creación de nuestro espacio, y no una posibilidad habilitada por una política clientelar y selectiva para algunos elegidos.

Esto, desde nuestra mirada y a modo de hipótesis, llega a producir, en aquellos jóvenes que no han accedido aún a la vida universitaria, una condición que se percibe como doble exclusión y que puede conducir al acercamiento al Programa o al rechazo. Esta hipótesis de trabajo nos ha servido (nos ha demandado) para repensar las estrategias de difusión del programa en las escuelas y en los barrios, para anclar su valoración en esas territorialidades donde la violencia y el despojo cotidiano permea de insatisfacciones a los jóvenes y aun los más exitosos dentro del programa no logran convertirse en sus promotores. Frente a sus familias y sus pares, los becarios sienten la demanda de resultados con una inmediatez que no les resulta posible ni en el barrio ni en la universidad y en no pocos casos no encuentran su lugar, ni en un espacio ni en el otro.

Esta realidad nos plantea la necesidad de habilitar otros intersticios que posibiliten reforzar los vínculos institucionales, territoriales y afectivos entre nuestros becarios, el Programa como política universitaria y sus lugares de pertenencia. Si bien la universidad habilita otras instancias de aprendizaje de vida para los jóvenes, si ello repercute en la extrañeza y la expulsión de sus grupos de pertenencia (familia, pares, lugares de culto, etc.), finalmente la frustración, el desaliento y el rechazo repercuten en ellos y los resultados se hacen patentes en sus recorridos académicos.

Pese a este complejo panorama, el programa sigue siendo visualizado por aquellos que alguna vez pertenecieron a él como un espacio de referencia hacia fuera, al que se puede regresar para seguir demandando y donde, además, cuando se regresa se vuelve con las intenciones firmes de continuidad a nivel personal, puesto que la experiencia les ha mostrado los obstáculos que el mundo académico conlleva.⁷ Pero, además, algunos de los que volvieron han traído consigo propues-

⁷ Hacemos referencia a diversos aspectos que van desde la imposibilidad de contar con insumos tales como disponibilidad de PC, internet y bibliografía, una escuela media deficiente e inexistencia de un sitio adecuado para estudiar en sus viviendas o en sus barrios hasta la lejanía espacial y cultural, que obstaculizan para alcanzar el denominado *habitus academicus*, totalmente ajeno a la idiosincrasia familiar y étnica.

tas de trabajo, ya no para sí, sino para el Programa, en función de los ingresantes.

Con relación a las cuestiones académicas y al momento de plantear tanto la renovación como la permanencia de los beneficiarios en el programa de becas, en la Universidad emergieron múltiples problemáticas relacionadas con técnicas de estudio, articulación en los mecanismos interinstitucionales, sostenimiento de cursado, entre otros.

Como límite a las aspiraciones que tenemos de lograr ampliar el campo de acción concreto de esta política, resulta insoslayable recordar que la ley de Educación Superior (N° 24.521)⁸ solo establece el respeto a la diversidad cultural pero no estipula su implementación, dejando en manos de las decisiones de cada institución educativa la concreción de espacios que respondan a una demanda real.

El Programa acompaña el seguimiento académico de los jóvenes e identifica y atiende las prácticas educativas que plantean las brechas, manifiestas en la frustración o el fracaso de la vida universitaria. Por ende, este espacio posibilita la circulación de los decires, transformándose en un canalizador donde pueden plantearse los intersticios que constituyen su cotidianeidad, visibilizando la incidencia del plano sociocultural y de la historia personal/familiar de los jóvenes en su constitución subjetiva y en la configuración de las condiciones de su recorrido educativo.

Cabe destacar que el Programa se ha transformado en un intermedio legitimado hacia el interior de la institución y hacia fuera como habilitador para poner en tensión y destacar las vinculaciones existentes entre las condiciones sociales, la desestructuración de las funciones simbólicas básicas en los jóvenes, las características de la asunción de las funciones y el acompañamiento del núcleo familiar.

Si la universidad es un organizador social, el Programa busca resignificar ese espacio de aprendizaje, intentando que ese lugar sea visualizado como menos hostil, que sea un lugar del cual los jóvenes puedan apropiarse más allá de los obstáculos que se les presentan y del malestar que vivencian al ser sometidos a una violencia simbólica perma-

⁸ Respecto de la problemática del reconocimiento dentro del sistema de educación superior argentino y el reconocimiento de la diversidad cultural, cabe recordar que las instituciones de educación superior en la Argentina se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995, y por una serie de normas reglamentarias que se fueron dictando desde entonces. Entre las características principales de las universidades públicas en Argentina se encuentran: la amplia autonomía institucional, la autarquía económico-financiera, además de la gratuidad del grado, un acceso con bajo nivel de selectividad y el financiamiento estatal pero, a la hora de definir el papel de la política dentro de las instituciones de educación superior, en su artículo segundo esta ley solo se compromete a "promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales".

nente producto del rechazo a su lenguaje y su cultura. Este resultado puede producir un efecto desestructurante que refuerce la deserción de dichos jóvenes frente a la falta de herramientas reales para continuar la adaptación a la vida universitaria hegemónica que anula la posibilidad de pensarse y sentirse estudiante universitario.

El desafío del Programa es buscar y pensar otras estrategias socioinstitucionales para su superación, proponer un dispositivo para la reinserción de aquellos jóvenes que han renunciado al proyecto de la educación superior, ya que esta exige condiciones que no son reales en su cotidianeidad, produciéndose así una idea de fracaso y generándose una autorresponsabilidad como autogestión del conocimiento que se naturaliza como su culpa o la culpa de su núcleo familiar, sin poder salir de la encerrona.

Hoy nuestro Programa conforma un espacio de reflexión que se propone disputar un lugar institucional más visible. La contención y el acompañamiento en las instancias de aprendizajes diversos resulta ser constante; mientras que la circulación de saberes, la instalación de prácticas ceremoniales y la difusión de la diversidad cultural han ido ganando protagonismo, pero solo en instancias espasmódicas. Hay una presencia difusa dentro de la universidad y en el territorio y por ello no logramos ser una organización relevante. A través de ciertas estrategias⁹ intentamos poner en agenda las demandas, las nuestras y las planteadas por los becarios, pero no hay un espacio abierto y habilitado para dar una disputa.

Es evidente que la Universidad no aloja a estas poblaciones pero genera oportunidades como becas o programas, que resultan meros paliativos, a modo de una débil red de contención económica, social y cultural. Frente a esto, las acciones que llevamos a cabo son, por ejemplo: garantizar la compatibilidad con otras becas nacionales o provinciales; una continua articulación con las autoridades del Instituto Provincial Aborigen Santafesino¹⁰ (IPAS) para firmar los avales comunitarios; realizar talleres vinculados a técnicas de estudio, comprensión de textos y también cuestiones psicopedagógicas, como la inseguridad frente a la instancia de examen, así como posibilitar espacios de contención frente a problemáticas familiares o territoriales.

Es importante reconocer que no estamos solas en esta cruzada; algunos organismos dentro de los diversos niveles del Estado que han

⁹ Por ejemplo, detectar referentes, como interlocutores válidos y legitimados, para dialogar institucionalmente y lograr evitar la deserción.

¹⁰ Creado por la ley N° 11078, en el año 1993, que se reglamentó recién en el año 2005. Sin embargo, el IPAS, como organismo gubernamental a nivel provincial que atiende a las demandas de Interculturalidad, fue puesto en funcionamiento recién en 2009.

sido receptivos a las demandas realizadas por los pueblos, naciones y comunidades originarias acompañan nuestra política con la creación de ciertos dispositivos dirigidos al fortalecimiento de la educación intercultural. Podemos citar, a modo de ejemplo, que en nuestra provincia, Santa Fe, en los últimos años ha crecido notablemente el número de las escuelas de educación intercultural bilingüe: se cuenta en la actualidad con veinticuatro establecimientos de esta modalidad y un programa de formación de asistentes escolares.¹¹

Perseguimos como objetivo central la formación de un grupo de egresados que pueda insertarse en áreas claves para lograr innovaciones significativas en las diferentes áreas de la política pública (salud, educación, vivienda, producción, etc.), a partir de los conocimientos específicos de sus formaciones universitarias pero impregnados y atravesados por una mirada intercultural para que, de ese modo, sean reproductores, en los diferentes niveles educativos, de lo que este Programa intenta proyectar en ellos.

Por esto remarcamos la importancia de la interculturalidad como proyecto político democratizador que supone el reconocimiento de esa otredad que fue históricamente “desdibujándose toda consideración de alteridad real y relegándose al olvido [...] frente al imaginario colectivo de un Estado: monolingüe, monocultural homogéneamente blanco como consecuencia de la llegada de inmigrantes europeos en el siglo XIX” (Gotta, Risso y Tarusselli, 2010).

La suma de miradas e interpelaciones de los diferentes espacios de nuestra formación posibilitará que esas fronteras (sociales, culturales, lingüísticas y disciplinarias) conformen espacios porosos a través de los cuales podamos establecer caminos y lazos que nos posibiliten desandar esos límites. Una de las estrategias ya acordadas es comprender que la herencia cultural de estos jóvenes contiene otros saberes que, desde nuestro posicionamiento epistémico, son considerados un saber ambiental (Gotta, 2007, 2008, 2009), que nos propone otras experiencias de aprendizajes comunitarios (Gómez Muñoz, 2000) y decolonizadores (Gotta, 2011; Lander, 2010; Maldonado Alvarado, 2002), desde los cuales intentamos, además, escapar a la “trampa identitaria” (Aguier, 2015:156-157), cuando refiere a ese uso “que hace de la identidad la verdad última de la expresión o de la acción de un individuo o de un colectivo”.

La identidad es siempre relacional y en ese sobrepasar la trampa identitaria permite prestar una atención contemporánea a los contex-

¹¹ La ministra de Educación de la provincia de Santa Fe, Claudia Balagué, entregó la resolución ministerial N° 1188/2017, que otorga la modalidad Intercultural Bilingüe a diecinueve escuelas santafesinas, que se suman a otras cinco instituciones educativas ya existentes en la modalidad.

tos y a los procedimientos (eventualmente metafóricos, miméticos, lúdicos, paródicos o estéticos) de los lenguajes de emancipación de hoy. Estos lenguajes pueden alternarse, y muy rápido, en los mismos individuos y en los mismo grupos, constituyéndose en sujetos del habla que buscan conquistar un lugar y, con él, un reconocimiento, un derecho.

Por eso, así como concebimos la identidad como una construcción relacional, pensamos la interculturalidad como multidireccional (o, al menos, bidireccional, para comenzar) y nos negamos a sostener con nuestras prácticas esa visión hegemónica de la interculturalidad concebida como unidireccional y pensada siempre desde el Estado hacia los pueblos, como lo sugiere la mayor parte de la legislación y normativas vigentes que postulan que *hay que preservar y reconocer las pautas culturales de los pueblos*.

Como ya lo ha advertido Mato (2007), el contenido de la idea de interculturalidad ha mutado en las últimas décadas y podemos observar cómo se hace uso de ella en el marco de los abominables negocios internacionales. En ese marco de reflexión, él se encarga puntualmente de señalar cómo la educación intercultural es criticada por estar basada en “preceptos culturalistas hegemónicos” y, por ende, encontrarse las más de las veces muy lejos de la realidad.

Palabras finales

El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios, en sintonía con nuestra comprensión de la interculturalidad como desafío, configura entonces un espacio que involucra como actores protagonistas y destinatarios a la comunidad universitaria toda, aunque muchos aún sigan soslayando este espacio, que fue creado como una interpelación a la universidad como institución, a partir del compromiso que en forma personal he asumido al frente de un equipo para hacer que sus casas de estudios sean algo más que esos “palacios de saber clausurado” de los que nos habla Spivak y se conviertan en semilleros fértiles, donde se genere una cosecha fructífera de respuestas pluriculturales que puedan paliar los cruentos y desolados tiempos de esta crisis civilizatoria en la que estamos inmersos.

Muchos aún nos siguen evaluando, dentro de nuestra universidad, por el número, por cuántos somos, por lo que costamos. Ciertamente por estas cosas somos casi insignificantes, tanto en lo que implica nuestro costo en pesos dentro de los incalculables e irreproducibles presupuestos como demográficamente hablando, en cantidad de estudiantes que integran el Programa, pero, culturalmente, nuestro aporte es más que relevante: es urgente y necesario.

Referencias

- AGUIER, M., *Zonas de frontera. La antropología frente a la trampa identitaria*. Rosario: UNR Editora, 2015.
- DOS PASSOS, J. C., “O protagonismo dos movimentos negros e a democratização do ensino superior brasileiro”. Ponencia presentada en: *Quinto Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes*. Mimeo, 2018.
- DUBET, F., *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, E., *Decolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: Espacio editorial, 2014.
- GÓMEZ MUÑOZ, M., “Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario”, en: E. Leff, *La complejidad ambiental*, México: Siglo XXI, 2000, pp. 252-291.
- GOTTA, C., *Saber, Memoria y Re-existencia de los pueblos originarios*, Tesis de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable. Mimeo, Ctera-UNComa, 2007.
- ..., “Saber Indígena y saber ambiental: repensando saberes, creencias y territorialidades”, en: *Vorágine-Versión Etnohistórica* 4, ENAH. México DF, 2008, pp. 46-53.
- ..., Fundamentación de la Cátedra Libre: “Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios. Mimeo, 2009a.
- ..., “Reproducción de la vida material, creencias y naturaleza. El saber de los pueblos indígenas como saber ambiental”, en: *XII Jornadas Interescuelas de Historia*, UNComa, Bariloche, 2009b.
- ..., “Multiculturalismo, diversidad, colonialidad”, en: *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos*, Manizales (Colombia), 2011, pp.105-114.
- ..., “La Cátedra Libre: ‘Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios’, un espacio abierto a la interculturalidad”, en: Daniel Mato (comp.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref y México: UNAM, 2016, pp. 355-370.
- GOTTA, C., J. L. Risso y M. V. Taruselli, “Repensar el Bicentenario de la margi-Nación: ciudadanía y pueblos indígenas”, en: *Pilquen N° 12*, Viedma, 2010.
- LANDER, E., “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.”, en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires: Clacso, 2000, pp.11-40.
- MALDONADO ALVARADO, B., *Los indios en las aulas*, México: INAH, 2002
- MATO, D., “Interculturalidad y educación superior: Diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas”, en: *Nómaditas* 27, 2007, pp. 62-73.

Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del Cepint (Universidad Nacional del Comahue)

Cristina Valdez - Alejandra Rodríguez de Anca - Jorgelina Villarreal

Desde el año 1998, el Centro de Educación Popular e Intercultural (Cepint) viene realizando trabajos de investigación, formación y defensa de derechos (fundamentalmente, en relación a resguardos territoriales y educación intercultural) conjuntamente con organizaciones y *pu lof*¹ / comunidades del pueblo *mapuce* en Neuquén.²

En este capítulo, nos interesa reflexionar acerca de los interaprendizajes³ y la producción de conocimientos interculturales que se han desarrollado en el marco de estos procesos colaborativos. Para referirnos a ellos, vamos a detenernos en tres escenas de nuestras prácticas de investigación, educación y militancia en el campo de los derechos del pueblo *mapuce* en Neuquén. Dichas escenas constituyen reconstrucciones ficcionadas de situaciones reales que marcaron nuestra comprensión de distintas problemáticas y/o implicaron un giro en nuestra perspectiva. Entendemos que estas narrativas condensan una multiplicidad de sentidos y de sentimientos; albergan tensiones, encuentros y desencuentros, por lo que no solo sirven como anclaje para nuestras reflexiones, sino que se constituyen a la vez en una invitación al diálogo para los lectores.

Si bien el desarrollo central de este capítulo estará entonces sustentado en estas narrativas, presentaremos inicialmente algunos datos

¹ Para la escritura del *mapuzugun* / idioma originario del Pueblo *Mapuce* se utilizará el grafemario Ragileo, que 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 puede consultarse Cañumil, Berreta y Cañumil (2013).

² Para un desarrollo más amplio acerca de las actividades y trayectoria del Cepint puede consultarse M. C. Valdez, J. Villarreal, A. Rodríguez de Anca y A. Alves (2016). El Cepint: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el pueblo *mapuce* en la Universidad Nacional del Comahue. En: D. Mato (coord.), (2016).

³ Retomamos esta categoría de Gasché (2010), quien la propone en una relación crítica con la noción de diálogo de saberes. Así, interaprendizajes interculturales refiere a "...situaciones concretas claramente definidas y asumidas en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos mutuamente está explícita, es decir, los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están conscientemente aceptados por ambas partes" (Gasché, 2009, p. 29).

contextuales así como la trama de relaciones en la que se entretejen las experiencias del Cepint.

Luego, pasaremos a abordar las tres escenas antes mencionadas y las reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas que de ellas se desprenden. Los núcleos de esas tres escenas giran en torno al reconocimiento de una pedagogía *mapuce*, la comprensión profunda de las diferencias epistémicas y ontológico-políticas implicadas en distintos sistemas de conocimiento y la reconceptualización de lo educativo desde las posibilidades que abren los procesos de coteorización (Rappaport, 2007).

Finalmente, abriremos algunas reflexiones acerca de nuestros propios posicionamientos como mujeres *mapuce* y no *mapuce*, militantes, investigadoras, extensionistas, docentes y *kimeltufe* / educadoras *mapuce*, en relación a los interaprendizajes interculturales y la producción de conocimientos para unas educaciones y sociedades interculturales.

El entramado de las experiencias del Cepint

El Cepint tiene sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, la que despliega su actividad académica en la región de la norpatagonia argentina, en las actuales provincias de Río Negro y Neuquén. Esta región es parte del territorio ancestral del pueblo *mapuce* que quedó incorporado al Estado argentino a fines del siglo XIX y principios del XX. El proceso de conformación del Estado nacional tuvo en sus bases el genocidio de los pueblos originarios de Pampa y Patagonia, cuyo punto crucial fue la campaña militar conocida como *Conquista del Desierto* (1879-1885), pero que continuó con procesos de desplazamiento y desestructuración de dichos pueblos y la ocupación efectiva de sus territorios.⁴ De esta forma, en lo que hace al territorio de la actual provincia de Neuquén, las bases para la proyección de un sistema de vida propio del pueblo *mapuce* quedaron colapsadas: la separación de los territorios afectó no solo las dimensiones materiales de la reproducción de la vida sino los entramados organizacionales, identitarios y epistémicos que tienen su sustento en la interrelación con *ixofijmogen* / diversidad de vidas de un territorio.

⁴ Para una descripción de estos procesos y la argumentación en torno a la utilización de la categoría *genocidio* puede verse Delrio, Lenton, Musante, Nagy, Papazian y Pérez (2010). También D. L. Loncón (2017). Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión en la Patagonia Argentina. En: D. Mato (coord.), 2017.

Los procesos de reasentamiento de las comunidades *mapuce* que tuvieron lugar en la provincia ya entrado el siglo XX acontecieron en contextos de suma precariedad material y jurídica.⁵ En la mayoría de los casos, se dieron en ambientes sumamente hostiles, insuficientes en extensión y/o bajo nuevas normativas, lo que limitó la multiplicidad de formas tradicionales de aprovechamiento del territorio. La imposibilidad de sostener una autonomía alimentaria y económica llevó a la erosión de los patrones de vida tradicionales y comunitarios de *pu lof* / comunidades, así como a la expulsión de muchos de sus integrantes, quienes debieron encontrar otros medios de vida como peones asalariados, servicio doméstico o como empleados estatales, lo que llevó a la migración estacional o permanente hacia centros urbanos.⁶ (Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016, pp. 22-24).

En las décadas de 1980 y 1990, hubo importantes procesos de organización del pueblo *mapuce* en Neuquén y de construcción de una política autónoma a través del fortalecimiento de las propias instituciones, en los que tuvo un lugar preponderante la Confederación *Mapuce* de Neuquén (CMN).⁷ A la vez, se inició un camino de descolonización y fortalecimiento cultural a través de la recuperación del *mapuzugun* / idioma *mapuce*, del *bawehtuwvn* / sistema de salud *mapuce* y de la práctica de *gejupun* / ceremonia. Se profundizaron también los procesos de resguardo territorial, sucediéndose acciones y propuestas que resultaron particularmente relevantes porque partían de un fortalecimiento de lo propio a la vez que presentaban alternativas concretas en las que autonomía e interculturalidad resultaban términos inseparables.⁸ (Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016, pp. 25-27).

En el año 2006, la reforma de la Constitución provincial incorporó, a instancias de la movilización *mapuce* y el arco de solidaridades de distintos sectores de la sociedad, el reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte

⁵ Muchas familias no pudieron regresar al territorio antes ocupado; convergieron entonces en un mismo espacio familias con distinto *kvpan* / origen familiar y *tuwvn* / origen territorial, afectándose así los principios de la organización socioterritorial *mapuce*; esta situación que muestra el impacto de los procesos de desestructuración también hace visibles las estrategias de resistencia y el dinamismo de la sociedad *mapuce*.

⁶ Quedaron así afectadas las prácticas tradicionales vinculadas a *kvme kvzaw* / saber trabajar y *epvnpvlekejuwvn* / trabajar en reciprocidad.

⁷ La CMN nuclea a *pu logko* y otras autoridades políticas y filosóficas del pueblo *mapuce* en Neuquén. Se conformó en 1971, con el nombre de Confederación Indígena Neuquina. Su denominación refiere al proyecto de *Kajfukura* / Calfucurá de construir una Confederación de identidades territoriales del pueblo *mapuce*.

⁸ Por ejemplo, en 1995, la recuperación de 42000 ha en Pulmarí (Aluminé) y la puesta en marcha de un Plan de Vida desde la cosmovisión *mapuce*, que transformó la gestión del territorio.

inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial”, garantizando los derechos a una educación bilingüe, a la personería jurídica de las comunidades y a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras con ocupación tradicional. Asimismo, en 2014 se produjo la sanción de la nueva Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén (Ley 2945), que se adecua a la Ley Nacional 26206 en términos de constitución de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe y la incorporación de la Educación Intercultural como contenido curricular transversal y obligatorio.

A la fecha, sin embargo, no existen políticas estatales que habiliten un ejercicio pleno de estos derechos jurídicamente reconocidos. En particular, la situación territorial sigue siendo un punto nodal y crítico de la situación del pueblo *mapuce* en la provincia; nodal, por lo que implica la relación con el territorio en términos de la cosmovisión y la posibilidad de desarrollo del propio sistema de vida; crítico, por las fuertes restricciones y presiones que no solo vienen como herencia del despojo vinculado a la constitución del Estado, sino que se actualizan diariamente con los avances de las empresas petroleras, mineras y forestales, proyectos turísticos y otros emprendimientos articulados bajo una lógica neoextractivista (Pereyra y Rodríguez de Anca, 2016, 11-13).

Datos del Censo 2010 arrojan un total de 43357 indígenas en la provincia de Neuquén. Se calcula que esta provincia concentra el mayor porcentaje de población *mapuce* en la Argentina. En la actualidad, existen 64 *lof* / comunidades constituidas y otras en proceso de constitución, ubicadas en distintos puntos de la provincia, tanto en zonas cordilleranas como en valles y mesetas. Dados los procesos migratorios, existe un importante número de *mapuce* viviendo en las ciudades; se calcula que más del 70% de la población se encuentra en esta situación, la que no tiene cabal reconocimiento en las políticas estatales. Una muestra de la proyección de la vida *mapuce* en ámbitos urbanos es la constitución de *pu lof* / comunidades en las ciudades.⁹ En este sentido, cabe señalar que la conformación de *lof* ha sido y es un proceso dinámico, con profundidad histórica. Asimismo, la organización de *pu lof* / comunidades en seis Consejos Zonales¹⁰ en el marco de la CMN resulta otro aspecto que resalta el dinamismo y la proyección del pueblo *mapuce*, ya que, a la vez que retoma identidades territoriales ancestrales, las proyecta en formas organizativas propias del contexto y las luchas actuales.

⁹ Entre las que se encuentran *Newen Mapu* y *Puel Pvjv*.

¹⁰ Estos Consejos Zonales son: Pikunce, Ragince Kimvn, Xawvn Ko, Pewence, Wijice y Lafkence.

Los procesos de movilidad, acrecentados a partir de la década de 1990, significaron además procesos de readscripción identitaria; incluyeron demandas de reconocimiento tanto de la pertenencia étnica como del derecho sobre territorios que hasta entonces aparecían negados, tales como los que están bajo la órbita de Parques Nacionales, que se recuperaron como espacios rituales y espirituales para el encuentro como pueblo a través de las ceremonias.¹¹ Lo relevante de estos procesos en términos de nuestra interpelación como colectivo de investigación, extensión y praxis política reside no solo en que instrumentan novedosas relaciones entre la órbita estatal y el pueblo *mapuce* sino también —y de manera particular— en lo que configuran como espacios de educación autónoma en términos de conocimientos que circulan, emergen y se proyectan.

Es en este entramado de relaciones que el Cepint despliega sus acciones y proyectos, asumiendo las interpelaciones que realiza el pueblo *mapuce* —a la sociedad en general y a la universidad en particular— para la construcción de la interculturalidad como una nueva relación y comprometiéndose en las luchas por territorio y educación que llevan adelante las organizaciones indígenas, particularmente la CMN. En esta trayectoria, ocupa un lugar central la relación con el Centro de Educación *Mapuce Norgvbamtuleayin* (CEMN) y con la comunidad / *lof Puel Pvjv*, a la que pertenecen o pertenecemos algunas de sus integrantes.

Interaprendizajes interculturales: tres escenas

Escena fundacional: el reconocimiento de una pedagogía *mapuce*

Una mesa en la *Ruka*,¹² en la ciudad de Neuquén. Cinco personas a su alrededor: dos varones, tres mujeres; tres *mapuce*, dos no *mapuce*; dos docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, tres integrantes de instituciones del pueblo *mapuce* en Neuquén. Seguramente un mate y algo para compartir; seguramente algunos comentarios acerca de los hijos y del último partido de fútbol. Y un grabador con casete en el centro de la mesa.

Se abre la conversa. El objetivo final: elaborar un documento sobre educación intercultural. La palabra va y viene. Los docentes universitarios traen con entusiasmo a Freire y la educación popular; a las

¹¹ Por ejemplo, en el año 2008, se retomó la práctica ceremonial en el *Pijan Mawiza Lanvn* / volcán Lanín en el Parque Nacional Lanín y en el año 2013 se realizó la ceremonia en el Bosque de Arrayanes, en el Parque Nacional Nahuel Huapi.

¹² Refiere a la *Ruka Newen Mapu*, actualmente espacio de la comunidad / *lof Newen Mapu* en la ciudad de Neuquén. Es también la sede del CEMN y en él se llevan adelante diversas actividades de índole cultural, educativa y política, tanto de carácter autónomo como intercultural. Históricamente, ha sido espacio fundamental de encuentro y formación de personas *mapuce* que migraron a la ciudad desde sus espacios territoriales.

pedagogías críticas de la mano de Giroux y de MacLaren, con sus propuestas antirracistas y antipatriarcales.

“Y sí, todo bien con la educación popular, pero nosotros tenemos nuestra propia forma de educarnos...”

Las desgrabaciones congelan ese momento en el que el mapa de la Pedagogía estalla y se redibuja ante la irrupción de la educación autónoma *mapuce*.

Un instante de zozobra, y ya nunca el campo de la educación volverá a ser el mismo para nosotros.

En el curso del año 1998 tuvieron lugar estas conversaciones entre integrantes de *Newen Mapu*¹³ y un grupo de docentes, investigadores y extensionistas de la Facultad de Ciencias de la Educación que conformarían el Cepint.¹⁴ Las discusiones y reflexiones se tradujeron en varios escritos, como el documento base “Educación para un Neuquén Intercultural” (2000) y “La interculturalidad en debate” (2006), que recogían reflexiones acerca de las matrices de sentido de la docencia y la educación que fueron y son sustento fundamental de las propuestas acerca de la educación intercultural. Asimismo, “Educación para un Neuquén Intercultural” (2000) introducía la noción de “educación autónoma *mapuce*” (pp. 5-6) y una perspectiva crítica en relación a la educación intercultural bilingüe; en el documento se afirmaba la necesidad de “dos procesos paralelos e interrelacionados: el proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma *mapuce* y el proceso de escolarización intercultural” (p. 13), planteo que mantiene vigencia en las discusiones actuales.

Algunas de las cuestiones que *interprendimos* en esas primeras etapas refieren a la urgencia de destrabar la ecuación educación-escolarización propia de la modernidad; a la necesidad del fortalecimiento de las formas propias de educación como correlato indispensable para la invención de una *escolarización intercultural*; a que la interculturalidad es para todos (y no solo para los pueblos originarios), que se construye como proyecto conjunto, pero que adquiere significados, compromisos y tareas distintas para quienes entramos en esta *nueva relación* intercultural.

Estas conversas, definiciones y preguntas iniciales se materializaron en acciones conjuntas (y también independientes) tales como talleres y encuentros con docentes, propuestas de formación, paneles; pero también en la confluencia en movilizaciones y declaraciones polí-

¹³ Muchas de las cuales conformarán el núcleo inicial del CEMN.

¹⁴ Raúl Díaz y Graciela Alonso, integrantes fundadores del Cepint, participaron en estas conversaciones. Valga la mención como reconocimiento a su invitación —constante y apremiante— a movilizar pensamientos, cuerpos, sentimientos, en compromiso con las acciones en defensa de los derechos de diversos colectivos.

ticas; es decir, se proyectaron, resignificaron y complejizaron en la acción conjunta, en una dinámica en la que reflexión y acción resultan intrínsecamente vinculadas, al calor de los desafíos planteados por los cambiantes contextos y procesos.

Se sucedieron así, por un significativo período de casi dos décadas continuas, los Encuentros de docentes rurales y Pueblo *Mapuce*. Con relación a estos diálogos, en el año 1995 se creó el cargo de “maestro de lengua”, en el marco del Consejo Provincial de Educación y, en el 2000, la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche, en cuya órbita se implementó el Programa de Lengua y Cultural Mapuche.

Desde el 2000, la emergencia y visibilidad de las comunidades *mapuce* implicó la eclosión del campo de las propuestas interculturales y autónomas, que se tensionaban con las consideraciones estatales que daban (o negaban) legitimidad a estas comunidades y prácticas. Tal lo acontecido entre 2006 y 2008 en la comunidad Mapuce Paynefilu (Pampa de Malleo), con la transformación de la escuela primaria confesional Mamá Margarita en la escuela primaria común N° 357, lo que supuso formas inéditas de participación de la comunidad en su gestión.

Por otra parte, el incremento de los procesos de movilidad de población *mapuce* a partir de la década de 1990 ubicó a la cuestión *mapuce* en sus cruces con la urbanidad, representando nuevas tensiones y discusiones también al interior del campo educativo. Una de estas discusiones gira alrededor de las demandas de inclusión de *kimeltufe* / educadores *mapuce* en escuelas de la ciudad, lo que obliga a los organismos estatales a considerar transformaciones en su propuesta intercultural, aunque esto no se haya concretado hasta la fecha en nuevas propuestas curriculares y estructuras organizativas de la escolarización, sino solo en acciones focalizadas como la inclusión de una *kimeltufe* / educadora *mapuce* en un Jardín de Infantes de la ciudad de Neuquén a partir de 2016.

Desde mediados del año 2000, el Cepint fue fortaleciendo su trabajo con la comunidad / *lof Puel Pvjv*¹⁵, focalizando esfuerzos en la sis-

¹⁵ El *lof Puel Pvjv* forma parte del Consejo Zonal Xawvn Ko (junto con otras catorce comunidades) y se localiza territorialmente en la ciudad de Neuquén. Es una comunidad / *lof* constituida por *mapuce* que han migrado de diferentes espacios territoriales de la provincia y que se han reunido con la preocupación por las limitaciones impuestas por esa movilidad a la posibilidad de vivir su identidad, proyectando un espacio de fortalecimiento identitario y cultural para las generaciones más jóvenes. Como *lof*, posee su *kimeltuwe* / espacio de educación, su *rewe* / espacio ceremonial de comunicación con *ixofijmogen* / diversidad de vidas del territorio y sus respectivas autoridades e integrantes, algunos de los cuales despliegan roles de *kimeltucefe* / educador y *kimce* / persona con *mapuce kimvn*, interesados en el ejercicio de una educación autónoma e intercultural.

tematización de las experiencias de educación autónoma e intercultural así como también en los procesos que se venían dando en el ámbito de la salud intercultural.

Volviendo nuestra mirada, comprendemos cómo esa primera instancia de visibilización y reconocimiento de la educación autónoma *mapuce* fue el punto de partida para repensar nuestra propia perspectiva político-pedagógica y abrió un camino conjunto de trabajo y reflexión, cuyas implicancias en términos conceptuales y políticos se irían complejizando, interpelándonos y habilitándonos a pensar en las particularidades del *mapuce kimvn* como un conocimiento que involucra a los vínculos con *ixofijmogen* / diversidad de vidas de un territorio, por lo que cualquier proceso de educación intercultural supone pensar en la territorialidad, entendida como la forma en que las personas / *pu ce* se apropian de los territorios así como atender al proceso histórico de configuración territorial y al proyecto político y económico en el que esos territorios y esas poblaciones solo tienen cabida como excluidos, marginales o sacrificables, casi nunca reconocidos.

En este camino, los procesos de mapeo cultural participativo resultan un punto de inflexión insoslayable.

“O Mapeas o te mapean”:¹⁶ lo aprendido en los mapeos culturales participativos

Es muy difícil llegar a esa escuela porque la nieve tapa la ruta y si no sos baquiano es fácil perderse. Habíamos ido un par de veces, ya no sé cuántas; sabíamos que nos esperaban las brasas del fuego, un mate, el pan casero, la palabra del *logko*, las ovejas pastando cerca en un sendero. Más allá, el cerro que despuntaba la veranada, esa que *el privado* —como le decían en la comunidad— había alambrado, pero que los animales y los sueños habían ya burlado.

“Y cómo vamos a mapear el territorio”, se preguntaba el *logko*, en un tono serio a la vez que con una mueca de sonrisa en su cara... “en qué papel entrará todo lo que se sabe y que se ha vivido en estas bardas...”

Así empezamos a dibujar en una hoja en el suelo, en la cocina de su *ruka*. Estaba toda la familia, hasta el padre del *logko*, hasta su hijo más pequeño, que gateaba.

Era uno de los primeros mapeos que hacíamos como Cepint y lo que habíamos aprendido en la teoría, leído y conversado, debía ser llevado a cabo.

Los mapeos culturales participativos constituyen una estrategia utilizada por los pueblos originarios y afrodescendientes en América

¹⁶ Retomamos en préstamo el título del artículo de Offen (2009).

Latina para la reivindicación de sus derechos territoriales y culturales (Offen, 2009). Partiendo de la definición de la cartografía oficial como un dispositivo del poder estatal, los mapeos culturales participativos implican reconsiderar el territorio desde la memoria oral y registrar sus componentes en forma gráfica y participativa, para ubicarlos y describirlos en el espacio y en el tiempo. Se busca así contar con instrumentos visuales, orales, narrativos que plasmen a través de nombres, relatos, sucesos, historias, los sentidos del territorio, los modos de ocupación¹⁷ y la genealogía del espacio, dando cuenta de las relaciones de poder en él inscriptas.¹⁸

En la comunidad de nuestro relato, un número importante de autoridades está judicializado. En aquel momento, era urgente poder evidenciar la ocupación ancestral del territorio pero, a pesar del avance en materia legal acerca de la formas de mostrar ocupación y posesión territorial, existían (y siguen existiendo) grandes limitaciones en el Poder Judicial para entender otra concepción acerca del territorio y su ocupación.

A pesar de nuestra reflexión y de nuestra postura crítica decolonial, al estar sumergidos en la preocupación por encontrar evidencias de la ocupación, inicialmente no podíamos atender ni entender cuando la gente decía y relataba las veces que el alambrado había sido destruido por los animales, que no olvidaban el lugar donde cotidianamente iban a pastar. No solo eso, los animales tenían un registro del lugar y de la época en que los pastos eran los mejores para irse a alimentar. La progresiva comprensión de la densidad de sentido y del significado que el accionar de los animales tenía para la comunidad nos permitió ubicar el eje de la discusión en la importancia que para los *mapuce* tiene la acción de otro ser o *newen* que tiene su propia *az* / capacidad-ordenamiento y que tiene *kimvn* / conocimiento. Esto permitió pensar la distancia ontológica¹⁹ que, a pesar de la trayectoria de trabajo compartido hasta el momento, existía entre ellos y nosotras; a la vez, advertir la importancia que este tipo de evidencia mostraba en la medida en que representaba la consideración *mapuce* de las formas diversas de entrar en relación con el territorio y la diversidad de formas en que eso se puede evidenciar. En términos de los informes socioan-

¹⁷ Como forma de convivencia con los espacios territoriales y *pu newen* / energías, vidas que los conforman, más allá de las diversas prácticas de asentamiento y ocupación.

¹⁸ Para un acercamiento a cómo se ha trabajado en relación a los mapeos y las producciones vinculadas, pueden verse Villarreal, Rodríguez de Anca y Valdez (2014); Nahuel (2013) entre otros.

¹⁹ Para seguir pensando actualmente esta diferencia, nos acercamos a los planteos referidos a la ontología política (Escobar, 2015).

tropológicos que acompañaban los mapeos, fue necesario construir una categoría para nombrar esas experiencias de experimentación y vivencia del territorio; esto lo pudimos lograr, en cierta forma, a través de la idea de *memoria de los animales*.

En ese mismo territorio, la gente solía hablar de sus sueños / *pewma*; había uno en particular que era relevante por lo que informaba y porque la gente lo referenciaba como una realidad. Era el sueño de que “se iba a dar camino para llegar”. Con esa información en mano, la comunidad se organizó para llegar a la veranada que había sido alambrada; recorriendo y relevando el territorio, aparecían relatos de diversos acontecimientos, historias que traían a la memoria los usos comunitarios de ese predio... Hizo falta ese sueño para alentar a la comunidad a ejercitar su memoria oral y volver a transitar ese territorio que había sido inhabilitado para la comunidad. A partir de entonces, se sucedieron otros mapeos en otros territorios con otras comunidades: otros *pewma*, *perimontvn*, formas de relación y comunicación ancestral con el territorio...

Se planteó así la necesidad de realizar un trabajo de deconstrucción y reconstrucción de los nombres que actualmente llevan muchos de los lugares, ya que resultan parte de un proceso de imposición y colonización fundamentado en las implicancias políticas y simbólicas del lenguaje. El renombrar el territorio desde el *kimvn* / conocimiento *mapuce* y en *mapuzugun*, propuesta llevada adelante a través de *talleres de renombrar*, tuvo el sentido de “emprender un proceso de descolonización no sólo de las formas de nombrar sino también de lo que se entiende como formas de ocupación, circulación y de comunicación con el territorio” (Villarreal, Rodríguez de Anca y Valdez, 2014, 36). En esto está implicada la problemática y el desafío de la traducción: “El problema nodal que enfrentamos es cómo poder definir una construcción conceptual en una lengua impuesta que dé cuenta de la categoría de pensamiento en la lengua originaria, sin que se convierta en una traición al sentido de la misma.” (Pereyra, Villarreal y Rodríguez de Anca, 2018, 4).

Asimismo, a partir de la necesidad de transformar y cuestionar la cartografía y la lógica oficial, fueron construyéndose formas de asentar la concepción propia del territorio a partir de los *mapas de la cosmovisión*; para su elaboración se trabajó a partir del *mapuzugun* y la memoria oral, pero también se recurrió a la utilización de tecnologías de la información para la elaboración de mapas interactivos y multimediales, que tradujeron un esfuerzo de plasmar la circularidad de la cosmovisión *mapuce* en formas menos violentas que la implicada en la lógica textual.

Emergencia de categorías nuevas o cómo la perspectiva crítica e intercultural en educación requiere las prácticas autónomas, de sus conceptos e ideas

En esa reunión debíamos definir, en líneas generales, objeto de estudio y objetivos del nuevo proyecto de investigación. Como casi siempre, nuestro tiempo de encuentro y reflexión corría a contramano en relación a los tiempos institucionales...

Mientras Cris amamanta a Piren y Ana mece en brazos a Aime, Ailin va preparando unos mates. Sobre la mesa, la tarta de manzana y el grabador. Se inicia la conversa.

Una primera definición: volver al eje de la educación intercultural, por nuestra inscripción como equipo de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación, por nuestra tarea como educadoras, ya sea como *formadoras de formadores* o como *kimeltufe*. Una segunda definición: insistir en la dimensión territorial de los procesos educativos.

Una palabra que atraviesa recurrentemente la escena: tensiones... entre procesos intraculturales e interculturales, entre matrices de conocimiento, entre formatos y prácticas pedagógicas *mapuce* y escolarizados, entre oralidad y escritura, entre formas de escritura... y la lista podría continuar. Nuestro foco estará en estas tensiones. ¿Desde dónde pararnos para abordarlas...? Y una tercera definición: descentrar nuestra mirada, afirmarnos en las prácticas pedagógicas *mapuce* para abordar sus relaciones (y ahora las tensiones resuenan como una anticipación y una pregunta) con otros procesos educativos (en un sentido amplio, que abarque pero no se cierre en el sistema educativo). Esto se plasma en el título de nuestro proyecto: "Pedagogía e interculturalidad: Las relaciones entre *kimeltuwvn zugu* y otros procesos educativos en territorio *mapuce*".

Estamos satisfechas... Sin embargo, la traducción ya nos ha atrapado en sus redes... y habrá que desandar y andar, destejer y tejer nuevos caminos para pensar esa primera ecuación que construimos: *kimeltuwvn zugu* / educación autónoma *mapuce*.

En una serie sucesiva de reuniones de equipo, fuimos advirtiendo colectivamente el proceso que habíamos hecho en términos de construcción teórica y metodológica de aquello que tomamos como objeto. Esta reflexión irrumpió luego de mirar comparativamente los intereses de conocimiento de un proyecto a otro a través del tiempo. Lo que pudimos observar es que pasamos de investigar e interesarnos por las prácticas de educación intercultural en el ámbito formal a indagar en las formas en que el *mapuce kimvn* aparecía en esas prácticas, para centrarnos en la actualidad en *kimeltuwvn zugu* y su relación con otros procesos educativos. Al interpelarnos acerca de lo aprendido en los

proyectos anteriores que nos llevaron a la preocupación actual, lo que podemos señalar es la recurrencia con que aparece la vigencia de las formas de *kimeltuwn zugu*, a pesar de las múltiples estrategias de silenciamiento, borramiento y exterminio de esas prácticas, en diferentes momentos, por una variedad de instituciones e interlocutores.

Entendemos que poner en el centro las formas *kimeltuwn zugu* es un ejercicio de descentramiento epistémico y surge del interés *mapuce* por sistematizar los propios conocimientos, en el convencimiento colectivo de lo que la educación propia puede ofrecer para pensar la interculturalidad y la educación en general. A la vez que, en términos de descentramiento, permite pensar una práctica educativa decolonial al poner en escena las discusiones nunca resueltas y coyunturales acerca de las relaciones entre autonomía e interculturalidad, así como las formas en que esta relación puede pensarse desde otras epistemes.

Un aspecto fundamental es el que el abordaje de las formas de *kimeltuwn zugu* remite a lo territorial. El territorio se convierte en uno de los nudos problemáticos en relación al sostenimiento de las formas del *kimeltuwn zugu*, tanto por las implicancias materiales en la proyección de un sistema de vida comunitario dentro del cual se desarrollan procesos educativos de distinta índole como por los vínculos consustanciales entre territorio, *mapuce kimvn* e identidad *mapuce*. Son los espacios de *gejipun* / ceremonia en los que se recrean los vínculos entre *pu ce* / personas e *ixofjimgen* / diversidad de vidas que habitan en un territorio, formas centrales del *kimeltuwn zugu*. Esta dimensión territorial es fundamental para la educación *mapuce* y para el contexto local y regional en Neuquén y Patagonia, dado el impacto en los territorios del extractivismo salvaje y predatorio que se presenta como único modelo socioproductivo posible.

Lo que nos ha resultado especialmente significativo y enriquecedor de este proceso es la posibilidad de que el equipo mismo se convierta fundamentalmente en un espacio colaborativo de reflexión y de construcción de teoría en el sentido que plantea Rappaport (2007); la colaboración convierte el trabajo de campo en coconceptualización, en un espacio de un diálogo colectivo sobre numerosos conceptos clave –vehículos conceptuales– que guían nuestra investigación y que retoman conceptualizaciones desarrolladas desde el *mapuce kimvn* en los procesos de reafirmación autónoma así como referentes conceptuales académicos. *Kimeltuwn zugu* refiere a las prácticas educativas propias del pueblo *mapuce*; es posible hablar de *formas tradicionales* en referencia a que expresan una profundidad histórica y un anclaje en una cosmovisión, un lenguaje, un territorio particulares (ancestralidad), pero en el horizonte de su proyección hacia el mundo de los signifi-

cados hegemónicos, donde se enarbolan como representación propia y diferente (Díaz, 2010); y, en este sentido, podemos referirnos a *kimeltuwvn zugu* como “educación autónoma *mapuce*” (Pereyra, Villarreal, R. de Anca, 2018). Desplegar esta primera ecuación que establecimos entre *kimeltuwvn zugu* / educación autónoma *mapuce* (casi obligadas por la necesidad de dar una traducción frente a la evaluación del diseño del proyecto de investigación) llevó un recorrido que implicó retomar y poner en juego otras conceptualizaciones y conceptualizaciones *otras*, tales como la noción de “educación casa adentro” elaborada por educadores afrocolombianos (García Rincón, 2011), la de “experiencia formativa” que retomamos de la etnografía crítica (Rockwell, 2009) y la de “*nor kimvn*” planteada por organizaciones *mapuce* en los procesos de recuperación y fortalecimiento de las formas propias de educación. En este proceso, la cuestión de la traducción emerge nuevamente como un debate insoslayable (Díaz, 2010).

Como señala Rappaport, “esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos” (2007: 204) y que requieren de nuevas formas de expresión y legitimación que ponen en cuestión las estructuras académicas de poder-saber. (Pereyra, Villarreal y Rodríguez de Anca, 2018).

En esta línea de la coproducción de saberes, retomamos las consideraciones de Rita Segato (2015) en su planteo para la antropología pero que se puede pensar para otras disciplinas. La autora sugiere que un proyecto alternativo, disfuncional al capital, se revela a partir de una disponibilidad de comunidades y pueblos para ser interpelados y colocarle su demanda a la disciplina, permitiendo, de esa forma, que su ciencia obtenga un lugar y una razón en el camino presente. Así, la producción de conocimiento reconoce que en las luchas de los pueblos y movimientos sociales también se ven implicadas disputas epistémicas, modelos de hacer y pensar la ciencia, además de los modelos socioeconómicos, productivos y territoriales.

A modo de continuidades y aperturas

Una dificultad siempre presente en nuestra práctica es pensar en las opciones metodológicas más pertinentes para relevar aquello que nos interesa conocer. Es necesario desandar aquellos saberes que hemos adquirido en nuestra formación acerca de las técnicas de relevamiento y construcción de datos y, fundamentalmente, de producción de teoría que no problematizan el lugar del investigador en ese proceso. En este camino aparecen apuestas por otros modos de reflexión que im-

pliquen la construcción colectiva de conocimientos, formatos como los del *xawvn* / encuentro y la circulación de la palabra, que ofrecen un panorama distinto para pensar las relaciones de poder siempre presentes en la investigación, en la extensión y también en la militancia.

Es necesaria una permanente reflexividad, dado que nuestros colectivos de trabajo están interpelados por hechos tales como la posición de investigadoras que asumen las mujeres *mapuce*; por la condición nativa de quienes investigan; por la cercanía en términos de pertenencia y adherencia a las comunidades, a sus demandas y al pueblo *mapuce*, que son generalmente objetivadas como nuestras unidades de análisis y referentes; situarse/nos como *nativas* que trabajan/escriben desde la reflexión colectiva con otras no *mapuce*. Asimismo, visibilizar y cuestionar las posiciones en las que se ubican/nos ubicamos quienes son/somos académicas blancas resulta una tarea ineludible. En el fondo de estas consideraciones, aparecen las concepciones de alteridad desde las cuales trabajamos y en las que enraizamos nuestro hacer. Tomar conciencia de esta cuestión, ser conscientes de que somos sujetas situadas, supone interpelarnos acerca de nuestros lugares de privilegio. En otras palabras: ser conscientes de que somos parte de colectivos politizados, de experiencias militantes o de grupos subalternizados y que estas improntas se expresan en la producción de conocimiento.

Finalmente queremos referir a que incursionamos en prácticas que involucran dimensiones espirituales y ontológicas difíciles de etnografiar y teorizar, más cuando se lo intenta hacer cuestionando los marcos epistemológicos y cosmovisionarios eurocentrados. En ese recorrido aparece la necesidad de mirar las afectaciones, el cuerpo, las emociones en el proceso de investigación.

Nuestro equipo de investigación/extensión es amplio y diverso. Somos todas mujeres, algunas *kimeltucefe*, docentes, alumnas, *mapuce*, madres que tenemos además múltiples pertenencias y estamos comprometidas en una variedad de demandas y luchas sindicales, de organizaciones sociales, estudiantiles, *mapuce*, feministas y de géneros. Por distintas circunstancias, nuestro trabajo está mediado por las demandas del contexto, por sus afectaciones. Estas pertenencias interseccionan nuestra práctica; se nos hace difícil reunirnos y cuando lo hacemos nunca se reúne el equipo completo... pero siempre es una celebración, nunca falta el alimento, siempre es un espacio de encuentro, de (re)conocimiento, de interpelación y cuestionamiento, de fortalecimiento...

Referencias

- CAÑUMIL, T. F., M. S. Berretta y A. D. Cañumil, *Tvkulpayñ taiñ kypal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela: Xalkan Ediciones, 2013.
- COORDINACIÓN DE ORGANIZACIONES MAPUCE, *Educación para un Neuquén intercultural* (2000). Recuperado de https://es.scribd.com/document/351706024/COM-Educacion-Para-Un-Neuquen-Intercultural?doc_id=351706024&download=true&order=455468304.
- DELRIO, W., D. Lenton, M. Musante, M. Nagy, A. Papazian y P. Pérez, *Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina*. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria”, Buenos Aires, 2010.
- DÍAZ, R., *Territorio-Pueblo-Autonomía y traducción*. Presentación realizada en el Foro “Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales”, FADyCC, UNNE. Resistencia, 2010.
- DÍAZ, R. y A. Rodríguez de Anca, “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”, en: *Astrolabio*, 1 (2006). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/153>.
- ESCOBAR, A., “Territorios de diferencia: la ontología política de los ‘derechos al territorio’”, en: *Cuadernos de Antropología Social*, 2015, 41, 25-38.
- GARCÍA RINCÓN, J. E., “La Etnoeducación Afro ‘Casa Adentro’: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano”, en: *Pedagogía y Saberes*, 34, 2011, pp. 117-121.
- GASCHÉ, J., “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’ indígenas, y qué hay que entender por ‘diálogo’?”, en: C. Pérez y J. Echeverría (eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, 2010.
- MATO, D., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Edutref, 2016.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Edutref, 2017.
- NAHUEL, J. (coord.), *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuche Lof Paichil Antriao*, Neuquén, Puel Mapu: Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, 2013.
- OFFEN, K., “O mapeás o te mapean: mapeo indígena y negro en América Latina”, en: *Revista Tabula Rasa*, 10, 2009, 163-189.
- PEREYRA, P. y A. Rodríguez de Anca, *El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016.
- PEREYRA, P., J. Villarreal y A. Rodríguez de Anca (2018), *Tensiones entre kimeltuwvn zugu y otros procesos educativos en territorio mapuce*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa - FACE - UNComahue, Cipolletti, 2018.

- RAPPAPORT, J., “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”, en: *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 2007, 197-229
- ROCKWELL, E., *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SEGATO, R., *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*, Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- VILLARREAL, J., A. Rodríguez de Anca y Valdez, “Renombrar desde el *mapuce kimvn*: Descolonización del espacio, el territorio y las relaciones”, en: L. Catelli y M. E. Lucero (comps.), *Materialidades (pos)coloniales y de la (de) colonialidad latinoamericana*, Rosario: UNR Editora, 2014.

Conocer para ejercer. Formación de promotores jurídicos indígenas en comunidades indígenas mapuche - tehuelche en la Patagonia argentina

María Verónica Miranda - Sonia Liliana Ivanoff - Daniel Leónidas Loncón

En el presente artículo se propone dar cuenta de la experiencia del curso “*Promotores Jurídicos Indígenas*”, llevada a cabo por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en la provincia del Chubut, Argentina.

Dicho curso surgió como iniciativa de miembros de la Cátedra Libre y de comunidades indígenas de la provincia, ante la dificultad de acceso a la justicia por parte de miembros y comunidades indígenas, fundamentalmente debido a los siguientes factores: por un lado, el desconocimiento de sus derechos por parte de los pueblos indígenas, lo que impide su ejercicio, y, por otro, el desconocimiento del sistema judicial de tales derechos, lo que impide su aplicación. Sumando a ello la burocratización de los procesos y reclamos, y los altos costos que implica solventar asesoramientos legales particulares se constituyen en verdaderos obstáculos para el adecuado acceso a la justicia y el efectivo ejercicio de sus derechos.

En esta región, existieron históricamente prácticas de apropiación del territorio y sometimiento de su población, lo que provocó la pérdida de derechos y el despojo territorial y cultural de las poblaciones indígenas, en beneficio de sectores vinculados al poder político económico, que responden a la lógica histórica de expansión, expropiación y explotación capitalista.

A tales fines, se presentan algunos datos en relación al proceso histórico de ocupación territorial, cívica y militar, por parte del Estado argentino en esta región que fue escenario de múltiples tensiones a lo largo de los siglos y marco contextual de las actuales luchas y resistencias.

Por lo que el presente artículo se centrará en la descripción y el análisis de la experiencia concreta del Curso de Promotores Jurídicos Indígenas en la Provincia del Chubut, llevado a cabo desde el año 2013 a la actualidad, para posteriormente analizar sus alcances y limitaciones, en términos de oportunidades y desafíos.

Analizar la experiencia en los actuales contextos implica repensar diversas formas de construcción colectiva, el fortalecimiento de las comunidades indígenas, la reivindicación de sus derechos y su empo-

deramiento como sujetos políticos frente a la sociedad en general y al Estado argentino en particular.

Un problema con historia: la intervención del Estado en la Patagonia

La provincia del Chubut se encuentra ubicada en la región patagónica, al sur de la República Argentina. Se extiende desde el mar Argentino al este, hasta la cordillera de los Andes al oeste. Se encuentra situada entre los paralelos 42 y 46 de latitud sur y cuenta con una superficie total de 225.000 km² aproximadamente. Su población total ronda los 578.000 habitantes, y presenta una densidad poblacional de 2,61 hab./ km². Chubut limita al norte con la provincia de Río Negro y al sur con la provincia de Santa Cruz. Según el último censo poblacional, 43.279 personas se autorreconocieron pertenecientes o descendientes de pueblos indígenas, lo que representa el 8,5 % de la población total de la provincia.¹

La ocupación civil y militar por parte del Estado argentino de los territorios donde habitaban las poblaciones indígenas fue sistemática y discrecional, constituyéndose en el eje central de la organización y administración de los territorios ocupados.

Las estrategias a estos fines variaron desde los tratados entre las autoridades nacionales y las autoridades de los pueblos indígenas (primera mitad del siglo XIX), hasta la acción bélica militar (segunda mitad del siglo XIX) cuya máxima expresión se encuentra en la llamada “conquista del desierto”, llevada a cabo en el año 1879.

El despojo territorial, el desmembramiento familiar, el encierro y deportación de vastas poblaciones, rehenes de la ciencia en museos, o del poder político nacional en centros de concentración, fueron las consecuencias primeras de la avanzada del Estado en estos territorios.

Pero la histórica lógica de dominación colonial se sostiene hasta nuestros días, impactando formas de vida, de organización social y configuraciones identitarias.

La exclusión y eliminación física, simbólica y cultural de poblaciones diversas fueron forjando una “identidad nacional” anclada en la matriz liberal capitalista y en un imaginario homogeneizante blanco y europeo, que significó el desarrollo histórico de prácticas de construcción de la alteridad basadas en la negación del “otro” indígena, asumido como “salvaje”, “bárbaro”, culturalmente pobre, socialmente “incivilizado” y económicamente improductivo.

¹ Indec, Censo Nacional de Población, 2010.

En la actualidad, existen más de 100 comunidades indígenas registradas en la provincia del Chubut, las cuales se autorreconocen en su mayoría como pertenecientes al Pueblo Mapuche Tehuelche en razón de reconocer componentes de ambos pueblos en sus trayectorias familiares históricas y de parentesco.

Según el censo nacional del año 2010, el porcentaje de la población indígena en Argentina era del 2,5%, (Mato, 2018, p.39). Sin embargo, podemos decir que, por las prácticas históricas de asimilación y negación de estas poblaciones, persiste todavía una multicausal dificultad en los procesos de autorreconocimiento y una grave deficiencia en términos conceptuales en la elaboración de los instrumentos censales, que se traduce en lecturas sociológicas y cuantitativas erróneas respecto de la identidad, cultura, formas y modos de vida de la población originaria.

El éxodo masivo de poblaciones pertenecientes a comunidades indígenas, producto de los despojos territoriales, hacia las ciudades o sus periferias ha significado la gradual pérdida de pautas culturales, desarraigo y desafiación. Ello suele traducirse en pobreza material y/o espiritual, diversas formas de vulneración de derechos y dificultades de acceso a la justicia. No obstante ello, el progresivo ingreso de los miembros de las comunidades indígenas a la Universidad ha favorecido que desde esta se generen acciones que den respuestas concretas a las demandas de diversa índole que realizan las poblaciones indígenas.

Promotores Jurídicos Indígenas: una experiencia local de acción comunitaria

En el sur de Argentina, la falta de acceso a la justicia por parte de las comunidades indígenas en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales constituye un marco de permanentes violaciones de tales derechos así como la vulneración de otros derechos como alimentación, vivienda digna, salud, educación, desarrollo cultural, identidad, etc.

La imposibilidad de las comunidades de acceder a la justicia para la defensa o reclamo de sus derechos territoriales está ligada a la imposibilidad real de sus miembros de enfrentar los obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales. La lentitud y burocracia de estos torna difícil el trabajo de los operadores de justicia y hace intransitable su camino para quienes no estén mínimamente capacitados para ello.

Por medio del Curso de Promotores Jurídicos indígenas se capacita, a través del protagonismo y la participación, a los propios actores

involucrados, integrantes de las comunidades del Pueblo Mapuche-Tehuelche, como así también a estudiantes universitarios, miembros de organizaciones sociales y personas interesadas en la temática.

Mediante la capacitación se brindan herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos indígenas, como así también en la forma de llevar adelante los reclamos jurídicos y administrativos necesarios para viabilizar la reivindicación y defensa de los derechos.

De esta manera se fortalecen las comunidades y organizaciones indígenas mediante el intercambio de experiencias, el análisis de casos problemáticos, charlas con referentes de instituciones estatales como el Ministerio de la Defensa Pública y el Poder Judicial, el acompañamiento a las comunidades que atraviesan conflictos territoriales, etc.

A su vez, el Curso se constituye en un espacio de encuentro donde los miembros de las comunidades recuperan elementos de la propia cultura como los relatos orales, idioma y cosmovisión.

El fortalecimiento de los miembros de las comunidades indígenas como sujetos de derechos permite romper con la dependencia administrativa en lo referido al acceso a la justicia, adquiriendo herramientas y conocimientos para el reclamo, defensa y reivindicación de los derechos indígenas contemplados en las legislaciones nacionales e internacionales.

Desde la Constitución Nacional del año 1853 en Argentina, las políticas de gobierno se han caracterizado, en mayor o menor medida, por su intento de exterminio de las poblaciones originarias, a través de campañas militares como la mal denominada “*conquista del desierto*” o de políticas de expropiación territorial posteriormente.

Una vez finalizada lo que el Estado argentino denominó la “*guerra contra el indio*”, se fueron consolidando políticas estatales tendientes a la sumisión, integración y asimilación. Las familias indígenas que sobrevivieron a la masacre estatal fueron confinadas a tierras marginales, mayormente improductivas, generalmente en forma de reducciones, reservas o colonias.

Posteriormente el Estado, mediante sus dispositivos de control social como la escuela, el ejército y diversas dependencias, fue consolidando un relato histórico tendiente a la negación y el olvido de las poblaciones indígenas y sus prácticas. De este modo, se persiguió a quienes practicaban las ceremonias espirituales avanzando con un plan de evangelización a través de la Iglesia Católica, se prohibieron los idiomas indígenas y se incorporó a los jóvenes al ejército, haciéndoles jurar lealtad a la bandera argentina.

Esta forma de colonización posterior a la conquista militar de 1879 tuvo profundos efectos en la subjetividad de las poblaciones in-

dígenas. Por temor a los castigos y a la discriminación, no se transmitió el idioma a los más jóvenes y la escuela transmitió una historia que situó a los pueblos indígenas en el pasado y extintos y celebró la “gesta” de los próceres que llevaron simbólica y materialmente tal acción.

En los últimos años, el avance en el reconocimiento de los derechos humanos a nivel internacional, sumado a la creciente lucha de los pueblos indígenas, permitió que los reclamos se instalaran en la agenda pública. Estos reclamos tomaron particular impulso a partir de la reforma constitucional del año 1994, cuando se incorpora el reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, a la vez de otorgar jerarquía constitucional a once pactos internacionales sobre derechos humanos.

No obstante ello, estos avances en materia normativa no tuvieron un impacto sustantivo en la realidad de los reclamos territoriales de los pueblos indígenas, y continúan los abusos y las violaciones a los derechos humanos y territoriales.

La asimetría existente tiende a perpetuar la situación histórica de marginación, despojo y miseria de los pueblos indígenas. Uno de los factores determinantes para que, aun en un contexto democrático, continúen los abusos en la Argentina en general y en el sur en particular es la imposibilidad de los pueblos indígenas de acceder a la justicia, lo que permitía el ejercicio de los derechos anteriormente mencionados.

A esta situación deben sumarse otras dificultades tales como la falta de personal especializado en derechos humanos de pueblos indígenas en las dependencias estatales y la escasez de operadores judiciales en esta región geográfica, cuya principal característica son las grandes distancias entre los centros de atención y el lugar donde habitan las comunidades indígenas. Asimismo, la mayoría de las comunidades indígenas no cuentan con recursos económicos suficientes para afrontar los litigios judiciales y todo lo que ello implica.

Actualmente, ese centenar de comunidades indígenas que se autorreconocen como pertenecientes al Pueblo Mapuche Tehuelche en la región Sur de Argentina (que comprende, entre otras, las provincias de Chubut y Santa Cruz), se distribuye en las principales ciudades, a las cuales han migrado por razones de estudio, laborales o producto de los desalojos. No obstante ello, la mayoría de las comunidades se encuentran en los espacios territoriales que habitaron sus antepasados.

Referido a la población indígena, es conveniente alertar sobre las deficiencias de los instrumentos de medición de dichas poblaciones. Si

bien actualmente se cuenta con los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec), los parámetros de medición son limitados y, además de no contar con la debida consulta a las poblaciones indígenas, los instrumentos de muestreo censal se encuentran profundamente atravesados por la lógica colonial y una visión folclorizada.

En el último censo de población del país en el año 2010, se elaboraron dos cuestionarios censales, solo en uno de ellos se encontraba la pregunta de pertenencia a pueblos indígenas y/o afrodescendientes. El hecho de que la pregunta solo haya sido formulada a quienes se aplicó el cuestionario que la contenía arroja datos muy parciales y la muestra no es significativa ni representativa en torno a los datos totales.

Los datos estadísticos adquieren relevancia al momento de elaborar políticas públicas para los diversos sectores de la sociedad y entendemos que invisibilizar a la población indígena contribuye a mantener relegada a una población cuyos niveles de recuperación de identidad y autorreconocimiento cada vez es mayor.

Asimismo, la invisibilidad estadística no permite generar acciones y políticas públicas tendientes a generar condiciones de equidad y fortalecimiento identitario entre las poblaciones indígenas.

En el año 1974 se puso en funcionamiento la Universidad Nacional de la Patagonia, de gestión estatal, que luego, al fusionarse con la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, de carácter privado y confesional, da lugar a la actual Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB).

En el año 2008, se crea la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, con dependencia de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado. Esta constituye la respuesta social a una demanda concreta de las comunidades indígenas realizada a la Universidad respecto de la creación de un espacio que promueva los derechos de los pueblos indígenas, tanto hacia el interior de la institución como en el medio social.

Desde sus inicios, este espacio mantuvo un fuerte vínculo con las comunidades y organizaciones indígenas, así como con instituciones que promueven los derechos estas y también con las instituciones encargadas de hacer cumplir tales derechos.

Entre los antecedentes de trabajo de articulación interinstitucional, se destacan Convenios Marco de Cooperación, entre el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas² (INAI) y la Universidad para la implementación del relevamiento técnico, jurídico y catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por las Comunidades Indígenas

² El INAI es un organismo estatal descentralizado creado por la Ley 23.302 que implementa las políticas sociales destinadas a los pueblos originarios.

en la provincia de Chubut, en el marco de la Ley Nacional 26.160. Así mismo, se han celebrado diversos acuerdos con instituciones estatales a los efectos de brindar información y asesoramiento a las comunidades indígenas.

El involucramiento de la universidad en las problemáticas sociales de su contexto ha permitido democratizar el conocimiento y que este sea pertinente con la diversidad cultural del medio en el cual se encuentra inserta. A su vez, los miembros de comunidades y pueblos indígenas que acceden a la universidad pueden contribuir muy positivamente desde el saber y los conocimientos propios de su cultura.

La academia ha establecido los paradigmas mediante los cuales por mucho tiempo el Estado se vinculó con los pueblos indígenas. 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 indígena en estos territorios. Es por tal motivo que observamos con entusiasmo que la universidad comienza un proceso de apertura, tanto desde lo formal como desde lo académico, hacia nuevas formas de conocimiento.

En lo referido al acceso a la justicia por parte de los miembros de comunidades indígenas, se encuentra la imposibilidad real de afrontar los obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales.

En múltiples ocasiones, las comunidades son demandadas por particulares, empresas y en algunos casos se mantienen litigios con el propio Estado, fundamentalmente por la posesión territorial. Frente a lo cual, un gran número de comunidades desconoce los derechos que las asisten y el alto costo económico de los trámites judiciales torna muy dificultoso el seguimiento de las causas.

De igual modo, es muy escaso el número de profesionales del derecho con conocimientos y formación específica en derechos de los pueblos indígenas, por lo que en las instancias judiciales prevalece la normativa penal y civil en detrimento del amplio plexo normativo, nacional e internacional, que ampara a los pueblos indígenas.

Frente a este panorama, desde el año 2013 la Cátedra Libre de Pueblos Originarios desarrolla el Curso de “*Promotores Jurídicos indígenas*” cuyo objetivo general es brindar herramientas de autogestión de las necesidades y el fortalecimiento de las propias organizaciones comunitarias de las comunidades indígenas mediante la capacitación y el intercambio de experiencias.

El curso promueve la capacitación a través del protagonismo y la participación activa de los propios actores involucrados, apostando

al fortalecimiento de sus capacidades de agencia y articulación intercomunitaria para la organización, demanda y defensa de sus derechos.

Mediante la capacitación se brindan herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos indígenas, como así también de la forma de llevar adelante los reclamos jurídicos y administrativos necesarios para viabilizar su reivindicación y defensa.

De esta manera se fortalecen las comunidades y organizaciones indígenas mediante el intercambio de experiencias, el análisis de casos problemáticos, charlas con referentes de instituciones estatales como el Ministerio de la Defensa Pública y el Poder Judicial, el acompañamiento a las comunidades que atraviesan conflictos territoriales, etc.

A su vez, el Curso se constituye en un espacio de encuentro donde los miembros de las comunidades comparten saberes y experiencias en relación a los elementos de la propia cultura referidos a aspectos sociales, políticos, culturales y espirituales entre otros. Este aspecto resulta muy enriquecedor para los participantes que no pertenecen a comunidades indígenas, quienes pueden aprender y conocer los procesos históricos mediante las narraciones orales.

El fortalecimiento de los miembros de las comunidades indígenas como sujetos de derechos permite romper con la dependencia administrativa en lo referido al acceso a la justicia, adquiriendo herramientas y conocimientos para el reclamo, defensa y reivindicación de los derechos contemplados en las legislaciones nacionales e internacionales.

Asimismo, el espacio de debate y puesta en común de las problemáticas permite crear alternativas de resolución de situaciones diversas, intercambiar experiencias, generar alianzas, planificar acciones de denuncia y visibilización, etc.

El curso se inició en el año 2013, en el marco de un proyecto del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Dicho Programa sostuvo el financiamiento del proyecto los dos primeros años de su implementación y posteriormente y hasta la actualidad se ha financiado con recursos propios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Desde un inicio, el proyecto contó con el aval de las comunidades y organizaciones indígenas de la provincia del Chubut, facultades y centros de estudiantes universitarios, organizaciones sociales y populares, instituciones estatales públicas tales como el Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (Inadi), la Asociación Argentina de abogados de Derecho Indígena (AADI), el Consejo

de Participación Indígena (CPI), el Ministerio de la Defensa Pública de la Provincia del Chubut, entre otros.

Dentro de los objetivos específicos del proyecto se encuentran:

- Brindar herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos humanos de los pueblos indígenas.
- Capacitar con protagonismo y participación a los integrantes de comunidades y organizaciones del Pueblo Mapuche-Tehuelche de la provincia del Chubut.
- Formar Promotores Jurídicos Indígenas autónomos.
- Capacitar en forma intercultural a estudiantes universitarios sobre el marco jurídico vigente de los derechos humanos de pueblos indígenas.

Habiendo transcurrido cinco años consecutivos del desarrollo del Curso de Promotores Jurídicos Indígenas, se destacan importantes logros en términos de objetivos alcanzados. Es así que se han desarrollado más de 35 encuentros con un total de más de 70 personas capacitadas, entre las que se encuentran miembros de comunidades indígenas y organizaciones sociales, estudiantes universitarios y referentes de instituciones públicas.

Las capacitaciones tuvieron como ejes el marco normativo vigente tanto nacional como internacional; estrategias de organización grupal; herramientas de conformación y organización de grupos; técnicas de redacción para la presentación de informes y/o documentación; fortalecimiento de actitudes y aptitudes para el desempeño de los miembros de las comunidades indígenas en procesos políticos, administrativos y /o judiciales; realización de mapas de conflictos territoriales; detección de situaciones de vulnerabilidad de las diversas comunidades; posibilidades de acción; articulación de estrategias y actividades entre diferentes comunidades indígenas, entre otros aspectos.

Las diversas acciones realizadas dan cuenta del impacto de la capacitación en términos de empoderamiento de los sujetos para la organización, promoción y gestión de sus reivindicaciones y en la defensa de sus derechos consagrados en el marco normativo nacional e internacional.

La articulación con referentes e instituciones estatales ha permitido a las comunidades indígenas conocer los mecanismos institucionales existentes, formas de acceso y gestión para la resolución de necesidades, trámites y demandas específicas, individuales y colectivas.

La participación de estudiantes y actores de la comunidad en general, no pertenecientes a las comunidades indígenas, ha permitido

la formación de futuros profesionales y referentes sociales atentos a la perspectiva intercultural y al reconocimiento de la alteridad en sociedades heterogéneas, multiculturales y plurilingüísticas, favoreciendo la reproducción de prácticas comunitarias libres de discriminación, xenofobia y formas conexas de intolerancia.

Todo esto, ha contribuido a generar una conciencia social crítica y a la formación de referentes con capacidad de reacción frente a los atropellos de los derechos, así como también a la promoción de los mismos.

Algunos logros y desafíos

Finalmente, consideramos muy alentador el proceso que la universidad ha comenzado a realizar, en tanto incorporar en sus currículos y en la capacitación docente los conocimientos de los pueblos indígenas y la perspectiva de la diversidad cultural. Ello se evidencia en la incorporación de bibliografía referida a la temática, charlas con referentes de pueblos indígenas en las aulas, visitas a comunidades indígenas, con el objetivo de compartir conocimientos, entre otras actividades.

Es necesario continuar profundizando acciones de visibilización al interior de la universidad, de los estudiantes y profesionales indígenas y afrodescendientes, a los efectos de que la comunidad universitaria reconozca los aportes de la diversidad cultural. Al respecto, se han realizado charlas e intervenciones artísticas en el edificio universitario, donde se invita a la comunidad universitaria a ser parte. También se han difundido videos y *spots* de campañas sobre la temática, etc.

El curso de Promotores Jurídicos Indígenas posibilitó a los estudiantes universitarios participantes entablar una relación con los miembros de las comunidades indígenas, lo cual permitió desterrar prejuicios, conocer de fuentes confiables los procesos de reivindicación territorial, conocer los derechos de los pueblos indígenas y fundamentalmente interpelar el conocimiento hegemónico de la academia argentina, respecto de la construcción del relato histórico y la negación de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Sin dudas que es muy significativo el aporte que la universidad recibe de las comunidades indígenas; mediante diversas actividades organizadas en territorios indígenas, docentes y estudiantes han podido vivenciar la tradición oral y narrativa que aún perdura en las comunidades, el conocimiento del entorno natural y entender las luchas y reivindicaciones actuales en el marco de la cosmovisión de los pueblos indígenas sin caer en el mesianismo o romanticismo que sitúa a las poblaciones indígenas como carentes de conflictos, contradicciones e intereses en el marco del capitalismo actual.

Asimismo, consideramos importante señalar que el Curso ha permitido, más allá de los objetivos propuestos, reforzar una conciencia identitaria, a través de la comprensión histórica de la compleja trama que se desarrolló en estos territorios y las repercusiones que aún continúan vigentes. Se han podido identificar las continuidades históricas respecto de las formas del despojo, pero esto también posibilita nuevos escenarios de resistencia y avance.

Sin embargo, y a pesar de los avances mencionados, consideramos que las universidades nacionales se enfrentan aún al reto de promover prácticas interculturales que admitan formas diversas de generación y transmisión del conocimiento socialmente producido. La capacitación de profesionales, cabalmente formados en derecho indígena, a fin de promover modificaciones significativas al interior de las instituciones del Estado, velando por el adecuado acceso a la justicia de las poblaciones indígenas y el efectivo goce de sus derechos.

La modificación de prácticas institucionales precisa de modificaciones estructurales en los establecimientos educativos, en todos sus niveles. El desafío de interculturalizar la educación conlleva el desafío de incidir en la generación de sociedades más democráticas y plurales.

La Universidad, si es permeable a los conocimientos de las comunidades indígenas, enriquecerá significativamente sus procesos de docencia, investigación y extensión, y podrá brindar una formación profesional acorde a la diversidad cultural propia de nuestros tiempos y a la realidad territorial en la cual está inserta.

Referencias

- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, 1ª ed., Buenos Aires: Editorial Infojus, 2013.
- CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT, 2ª ed., Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1997.
- DEFENSORÍA GENERAL DE LA NACIÓN, Secretaría General de Política Institucional. Programa sobre diversidad cultural, *Acceso a la Justicia de los Pueblos Indígenas*. Buenos Aires, 2010.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos), *Censo Nacional de Población. Argentina*. Recuperado de: <http://www.indec.gob.ar>, 2010.
- MATO, D., “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Buenos Aires: Eduntref, 2018.
- MOURATIAN, P., *Mapa de la discriminación en Chubut*, Buenos Aires: Inadi (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), 2015.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo), *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <http://www.ilo.org>.
- SALGADO J. M., M. Gomiz y V. Huilipan, *Informe de situación de los Derechos Humanos del Pueblo Mapuce en la Provincia del Neuquén 2009-2010*, Neuquén: Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, 2010.
- UNPSJB, *La Patagonia y la Universidad del Futuro. 25 años de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 1974-1999*, Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia, 1999.
- VIDEO: Curso de Promotores Jurídicos Indígenas UNPSJB. Producido por: Daniel Loncon, (2016), Comodoro Rivadavia, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EYy-dvYnS8>.

Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo

Micaela Lorenzotti - Cintia Carrió

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

Motivaciones del trabajo

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

Diferentes actores pueden intervenir para empoderar una lengua, en la medida en que esta acción sea la voluntad del grupo lingüístico respectivo. En este sentido, en Argentina diferentes comunidades originarias manifiestan, de diversas maneras, su voluntad de mantener la lengua materna, que es parte de su patrimonio cultural. El dispositi-

vo *moqoit* es un material interactivo de naturaleza lúdico hipermedial¹ que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades.² El objetivo principal del material fue, desde sus inicios, multiplicar las posibilidades de acceso a la lengua y favorecer su aprendizaje mediante la puesta en uso de nuevos dispositivos tecnológicos propios del actual escenario comunicativo. Se desarrolló un objeto lúdico-hipermedial para la lengua mocoví (variedad santafesina), apuntando a su incorporación en propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a la enseñanza de la cultura y la lengua mocoví (como segunda lengua) y pensado específicamente para un grupo destino determinado (niños de escolaridad primaria).

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

La construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español tuvo su lugar a partir de las políticas lingüísticas que produjeron el debilitamiento de las lenguas aborígenes y llevaron a muchos pueblos a sumergirse en un proceso de “invisibilización étnica”

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

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

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

(Gualdieri, 2004), que se produce al interior de las comunidades e implica la negación de la identidad aborígen, el desmembramiento de las comunidades y, por lo tanto, el debilitamiento de la lengua. La lengua mocoví de la zona santafesina ha atravesado este proceso; actualmente presenta un riesgo lingüístico alto por la falta de hablantes nativos jóvenes, la falta de concientización de la comunidad en general respecto de esta problemática y la necesidad de acciones gubernamentales o no gubernamentales que apunten al rescate y preservación de la cultura (Carrió, 2009). Las dos instituciones educativas intentan responder a la demanda lingüística de las comunidades indígenas en que están inmersas, que los niños que asisten a ellas se sensibilicen con la lengua y la cultura mocoví. Para alcanzar el objetivo de alfabetizar a los niños en la lengua mocoví se suman otros desafíos, como la ausencia de procesos de normativización que posibiliten la construcción de instrumentos lingüísticos como gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.

La escuela como institución problemática/problematizadora y transdimensional

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

Según un informe de Unicef basado en datos del Censo de Población de 2010, el porcentaje de analfabetismo en la Argentina es mayor en la población indígena, lo que no puede dejar de considerarse en consonancia, y en el mismo informe, con las condiciones de vida de la misma población. Ténganse en cuenta los datos incluidos en Carrió (2014, p.168):

El porcentaje de hogares en los que viven pueblos indígenas casi que duplica el total de los hogares en situación de hacinamiento crítico. [...] El porcentaje de hogares indígenas en viviendas deficitarias casi que duplica el total de los hogares. [...] El déficit de cobertura de agua de red y desagües cloacales es mayor en los hogares indígenas que en el total de los hogares.

Tal como remarca la autora mencionada: “en condiciones de vida poco favorables, en un contexto familiar con alto índice de analfabetismo, con docentes que piensan el mundo desde otra cultura, con libros pensados para otros ámbitos y con la intervención de un dialecto diferente, resulta casi una utopía lograr el llamado éxito escolar”.

En este sentido, consideramos que la generación de material didáctico que acompañe a los niños atendiendo sus particularidades lingüísticas y culturales, ciertamente desatendidas, si bien no revertiría estas

condiciones de pobreza, sí al menos contribuiría a reducir la brecha y fortalecer la identidad de los pueblos.

Ahora bien, a la hora de generar materiales para el aula, nos encontramos con dos momentos especialmente dificultosos: la génesis y la reproducción-circulación.

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

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

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

Consideramos que la escuela es, en el seno de las comunidades, la institución de mayor protagonismo respecto de la concientización y revitalización lingüística. Es la institución que en mayor o menor medida, a ritmo más o menos sostenido, instala el tema para su observación, discusión, reflexión. Ahora bien, junto a esto, la escuela históricamente se vio ligada a su función alfabetizadora. En principio, y en pro de los objetivos históricos (ver Ley N° 1420), dicha meta de alfabetización implicó leer y escribir en lengua española. Esto parece funcionar como modelo de propósito, parecería una constante que las comunidades, que buscan en la escuela el actor que visualice la lengua

mocoví, pretendan que esta se instale en el aula mediante su escritura. Este modelo trae consigo no pocos desafíos.

Desde otra lógica, es necesario enfrentar la dificultad que representa la reproducción-circulación-difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas aborígenes. Cabe reconocer que no es poco el material generado para atender a las necesidades educativas de esta población escolar, la elaboración de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación,

sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos (comunidades, escuelas, investigadores). Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción “artesanal”, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto. (Carrió, 2014, p. 178)

Demás está aclarar el bajo impacto que este tipo de materiales tiene en el mercado editorial de consumo masivo, especialmente el destinado a las instituciones escolares que suponen alumnos y/o docentes y/o instituciones que adquieren los libros y demás materiales. Sin dudas, el factor de mercado es un actor de alto impacto en este punto de la discusión. El mercado editorial no se involucra con proyectos de este tipo, cuyo poder de rédito económico es ínfimo o casi inexistente. Así pues, el Estado entonces debe cubrir incluso con mayor presencia un ámbito que el mercado abarca con creces para otra población.

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

Considerando el caso particular de *moqoit*, entonces, para su ideación, diseño y construcción se requirió de múltiples discusiones que habilitaron la toma de decisiones lingüísticas y didácticas, estéticas y

técnicas.⁴ El diseño y la producción del material atravesaron una serie de decisiones de diferente índole, dada la interdisciplinariedad que su construcción supone. En cuanto a las decisiones lingüísticas, el desarrollo de proyectos como los de este tipo supuso, como condición ineludible, relacionarse con referentes de las comunidades que presenten como característica determinante ser hablantes nativos de la lengua. A partir del diálogo generado tanto al interior del grupo interdisciplinar como el establecido entre el equipo y la comunidad destino, se retrabajaron insumos lingüísticos en función de las decisiones didácticas, se revisaron estereotipos estéticos para lograr la identidad del producto en función de los intereses del grupo y se realizaron acciones concretas orientadas a sentar las bases de un proyecto de inclusión digital que tuviera como uno de sus objetivos principales intervenir activamente en el proceso de empoderamiento de las lenguas originarias.⁵

Decisiones centrales: *materialidad del material*

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

El desarrollo y la producción de *moqoit* se centran en la prioridad auditiva. Se prima la oralidad por sobre la escritura por razones concretas que se detallan a continuación: (i) no hay una variedad de mocoví que se haya instalado desde las comunidades mismas como variedad de prestigio; (ii) es una lengua de transmisión oral; (iii) no se ha dado una discusión en términos pedagógicos y didácticos respecto del lugar de la escritura en la enseñanza de la lengua y las potenciales dificultades que la instalación de la escritura en el aula de mocoví podría traer aparejadas de manera tangencial; (iv) se observa a este respecto

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

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

una ausencia de toma de decisiones, internas a las comunidades y de impacto en la escolaridad; (v) se genera actualmente una coexistencia de diversas normas gráficas, se han generado diferentes alfabetos para poder atender a las particularidades de la lengua (se profundiza luego este punto); (vi) esto trae aparejada la falta de normativización consensuada; (vii) se desconfía de los vicios pedagógicos respecto de la primacía de la corrección normativa por sobre la reflexión lingüística.

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

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

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

En algunos casos, las comunidades se muestran reticentes al trabajo conjunto con los especialistas, lo que trae no poco problemas.⁶ Más allá de la problemática directamente vinculada con estas decisiones — la generación de nuevos grafos y/o refuncionalización de grafos existentes para la escritura en español—, el problema mayor parece radicar en la falta de determinación del objetivo concreto que se persigue al momento de instalar la lengua en el aula. Esta cuestión se observa

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

fundamentalmente al momento de la evaluación, cuando la adecuación a la norma gráfica (adoptada por la institución particular y/o la comunidad particular) se queda con el protagonismo casi absoluto; corriendo a un segundo plano el valor —a nuestro juicio, central en estos casos— de la oralidad. Pareciera que, una vez más, las herramientas puestas en práctica para lograr la meta de una escuela pensada para la homogeneización del pueblo se instala ahora en un ámbito aún más discordante.

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

Más allá de la ausencia de materiales para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en las aulas, las demandas aún pendientes en relación con la EIB en la provincia de Santa Fe son muchas. Entre ellas puede mencionarse, por un lado, la necesidad de elaboración conjunta de un currículum para la EIB para que las experiencias traspasen las fronteras de las instituciones y, por el otro, cierta especificidad en la formación docente. Uno de los obstáculos para que la EIB se fortalezca es la poca delimitación de propuestas de formación docente en EIB. Los docentes idóneos tienen que alcanzar el estatuto de docentes profesionalizados, para lo cual es necesario desarrollar institutos de formación docente de nivel primario y secundario bilingües (Arnoux y Bein, 2015). En el caso de la provincia del Chaco, desde 1985 se están formando docentes bilingües (español - lenguas indígenas) que trabajan actualmente en las escuelas de la provincia (Carrió, 2014; Unamuno, 2015). Si bien el decreto santafesino del año 2005 reglamenta que los institutos de educación superior serían los encargados de elaborar postítulos de formación en EIB, hasta el año 2017 no se registraron propuestas de esta índole.⁷

El docente idóneo y la lengua indígena

En la Provincia de Santa Fe, el decreto N° 1719 del año 2005 reglamenta el funcionamiento de la modalidad EIB en la jurisdicción.⁸ Allí

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

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

se insta para que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB debe incorporar los cargos de maestro bilingüe y maestro artesano, ambos cargos ocupados por idóneos aborígenes. Allí también se especifica la formación mínima que debe tener el idóneo que ocupe esos espacios, esto es, acreditar el Nivel Primario completo y ser hablante bilingüe en un caso o artesano en el otro.⁹ Sin embargo, algunos de estos requisitos no siempre se cumplen o bien no resultan factibles. Este es el caso del dominio de la lengua indígena. En los casos más deseables, el docente que está a cargo de la materia Lengua y cultura indígena es un miembro de la comunidad que ha terminado los estudios secundarios y ha concretado una carrera de Profesorado en Nivel Primario pero que no domina la lengua indígena, si bien se espera que esta se trabaje en el espacio semanal de la asignatura. En otros casos, el docente idóneo no solo no domina la lengua originaria sino que no ha sido formado en una carrera de formación docente. En los dos casos a los que está dirigido *moqoit*, los docentes idóneos son miembros de la comunidad pero no son hablantes nativos de la lengua mocoví, dado que, como se ha mencionado previamente, la vitalidad lingüística del mocoví en la zona es baja. En uno de los casos, por decisión de la planta directiva, el docente que ocupa el cargo tiene el título de profesor de Nivel Primario; en el otro caso, no.

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

11064/08. (Censabella, Giménez y Gómez, 2011; Carrió, 2014, Hecht, 2015; Unamuno, 2015).

⁹ “Artículo 16° - Maestro Bilingüe (Idóneo Aborigen): 1. - Los postulantes a suplencias a este cargo deberán: 1.1. Tener el ciclo primario completo. 1.2. Tener conocimiento y capacitación en la Modalidad. 1.3. Pertener a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la institución. 1.4. Ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura. Artículo 17° - Maestro Artesano (idóneo aborigen): 1. Deberá reunir las mismas condiciones del Maestro Bilingüe y su ingreso a la escuela, como suplente o como titular, se realizará bajo el mismo procedimiento. 2. Como requisito se exigirá, además, antecedentes personales que acrediten su relevancia como artesano (constancias o certificaciones).” (Decreto 1710, 2005).

pensados para la enseñanza de la lengua indígena en el aula con la falta de idoneidad en la lengua originaria. El riesgo es que se pierda de vista uno de los dos objetos; que se privilegie la enseñanza de la cultura por sobre la de la lengua indígena.

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

El docente no idóneo y la interculturalidad

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

Los docentes no idóneos conforman el mayor porcentaje de la planta docente de las instituciones educativas con modalidad EIB, pero en la legislación no se regula qué condiciones deben cumplir dichos docentes para ejercer en este tipo de instituciones. En la mayoría de los casos los docentes no están preparados, desde su formación base, para reconocer la diferencia cultural que conforman las aulas en las que desarrollan diariamente la tarea escolar; la formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la Jurisdicción es (podría decirse) monocultural, no contempla la diversidad sociolingüística del territorio. Más allá de esto, cuando la fuerza de la experiencia de los proyectos institucionales permite que el docente se

comprometa con la lógica institucional, las condiciones laborales dadas por la movilidad docente provocan cambios constantes en la planta institucional y esto es un punto negativo a la hora no solo de sostener el proyecto en el tiempo, sino también de reforzar los proyectos institucionales.

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

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

Acciones y proyecciones

Para llevar adelante propuestas que atiendan a la diversidad lingüística y cultural parece central el trabajo de los miembros de las comunidades en conjunto con los investigadores que estudian las lenguas y culturas porque, en consonancia con el planteo de Censabella, Giménez y Gómez (2011) “el estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas y de su relación con aspectos identitarios y sociolingüísticos es de suma importancia para el ámbito de la educación intercultural bilingüe y de la revitalización” (p. 196). Es necesario que se tenga en cuenta la situación sociolingüística de las lenguas a la hora de diseñar propuestas relativas a la adquisición/conservación de la lengua/cultura en el ámbito escolar.

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

intelectual y presentan un gran número de limitaciones; no obstante esto, al momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas.

Referencias

- ARNOUX, E. y R. Bein, "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas", en: E. Arnoux y R. Bein (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires: Biblos, 2015.
- CARRIÓ, C., *Mirada generativa a la Lengua Mocoví (Familia Guaycurú)*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009.
- ..., "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos", en: L. Kornfeld (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias* (149-184), Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- CENSABELLA, M., M. Giménez y M. Gómez, "Políticas lingüísticas recientes en la provincia de Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas", en: M. Haboud y N. Ostler (eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV – PUCE I*, Quito, 2011, pp. 195- 200.
- DECRETO PROVINCIAL N° 1719, Santa Fe, 4 de agosto de 2005.
- GUALDERI, B., "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)", en: *BilingualAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*, University of Cambridge, 2004.
- GUALDERI, B. y S. Citro, *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*, Buenos Aires: Colección Nuestra América, 2006.
- HAMEL, R. E., "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", en: *Alteridades*, Vol. 1, N° 10, 1995, 79-88.
- ..., *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. Recuperado de: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur> (último acceso: mayo de 2015).
- HECHT, A. C., "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, 2007, 65 - 85.
- ..., "Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014", en: *Revista Latinoamericana*, Vol. 9, N° 2, 2015, 129-144.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206, 2006.
- MESSINEO, C. y P. Cúneo, "Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica", en: C. Messineo y A. C. Hecht (comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: Eudeba, 2015, pp. 21-56.
- NOVARO, G., "Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos", en: *Cuadernos Interculturales* 49-60, Vol. 04 (007), 2006.
- RESNIK, G., "Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina", en: L. Kornfeld (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, pp. 43-72.

- UNAMUNO, V., "Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco), en: C. Messineo y A. C. Hecht (comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: Eudeba, 2015, pp. 213-231.

Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina)

Mirta Millán - Pamela Esther Degele - Edith Martínez

En este capítulo nos proponemos analizar y reflexionar sobre experiencias colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke y diferentes instituciones de educación superior de la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina): Facultad de Ciencias Sociales (Facso) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen) y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) N° 22 y N° 47. Se analizará un proyecto denominado Voces Originarias y el dictado de un curso de mapudungun, entre otras experiencias, para lo cual nos basaremos en diferentes ejes de análisis, como la relación entre la normativa vigente sobre educación intercultural y su aplicabilidad, la continuidad o discontinuidad en el trabajo mancomunado, la diferencia entre brindar información y la coconstrucción de saberes, el contraste entre los discursos y las prácticas, la colaboración sistemática u ocasional, la dicotomía permanente entre las identidades de las instituciones educativas (identidad étnica, estudiante y profesional), así como los contextos y necesidades en torno a dichas experiencias. En conjunto, estos ejes nos permitirán abordar los límites y posibilidades de estas prácticas colaborativas y reflexionar sobre nuestra subjetividad.

Con el objetivo de que el lector comprenda las prácticas colaborativas desarrolladas posteriormente, caracterizaremos aquí sintéticamente tanto a nuestra Comunidad como a las instituciones de educación superior involucradas.

La Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke (en adelante Comunidad) surgió en el año 2005 en Olavarría, ciudad que se encuentra ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina. La elección del nombre Pillan Manke se vincula con nuestras vivencias en relación a la fuerza natural del cóndor, que se vieron fortalecidas por la radicación en la ciudad del programa Conservación Cóndor Andino, de la Fundación Bioandina de la Argentina, en un bioparque municipal denominado La Máxima. Cabe aclarar que el cóndor es un ave sagrada para los pueblos originarios andinos, ya que conecta las cordilleras y nos vincula con las diferentes dimensiones del cosmos.

Los integrantes nos reconocemos como una comunidad mapuche no tradicional, es decir, que pertenecemos a la cultura ancestral pero residimos en un contexto urbano buscando reparar, fortalecer y profundizar los vínculos con los elementos de la naturaleza, con nuestra historia personal y familiar y entre nosotros en la cotidianidad, posicionándonos sociopolítica y epistémicamente desde el buen vivir. Tenemos el objetivo de propiciar la reconstrucción identitaria ancestral para descolonizar la cultura y las subjetividades, poniendo el foco en la realización de ceremonias, expresiones socioculturales y producción de pensamientos, todas actividades sostenidas y autogestionadas en el tiempo. Nuestra comunidad es diversa e intergeneracional, de diferentes trayectorias personales y académicas; la mayoría se encuentra transitando la educación superior y somos en gran parte mujeres. Las autoras de este trabajo, particularmente, somos estudiantes y graduadas de la Facultad de Ciencias Sociales (Facso-Unicen). Esta heterogeneidad nos permite reflexionar, interpelar y construir nuestro ser integral.

La Facultad de Ciencias Sociales es parte de una universidad nacional, pública y gratuita (Unicen), surgida en 1974 para atender las necesidades de la región, en base a “la importancia demográfica y económica de la zona de influencia de la universidad proyectada y [...] la insuficiencia del esfuerzo privado para hacer frente al crecimiento universitario de la región” (Ley N°20.753). La Facso, particularmente, comenzó a funcionar en 1988, con una política institucional de la cual destacamos especialmente:

promover una sólida formación académica, sustentada en principios de calidad e igualdad educativa [e] impulsar el desarrollo de la investigación científica, la producción de conocimientos y la transferencia de saberes propios del campo de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, plural y comprometida con el desarrollo social (extraído de la página web oficial de la institución).

Actualmente, la Facultad cuenta con las licenciaturas y profesorados en Antropología y Comunicación Social, Periodismo y algunas ofertas de posgrado.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 22 también forma parte del sistema de educación pública y gratuita, aunque en este caso de gestión provincial. Fue creado en 1978 para contribuir a la formación de maestros y profesores en la ciudad y la región. Las carreras que se dictan actualmente son los profesorados en: Educación Primaria, Educación Secundaria, Matemática, Historia, Geografía, Biología,

Filosofía, Lengua y Literatura e Inglés. Además, en el Instituto se puede cursar el postítulo en Contexto de Encierro y el Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos.

Finalmente, el Instituto Superior de Formación Docente N° 47, también público, gratuito y provincial, fue creado en 1971 y tiene como carrera única el Profesorado de Educación Física. A partir de él,

se desarrollan proyectos y actividades de extensión, capacitación e investigación vinculadas al amplio y diverso campo de las prácticas corporales y de las prácticas profesionales en Educación Física. [Los direccionamientos y tendencias propuestos por esta institución se llevan a cabo] procurando problematizar y buscar respuestas al momento histórico en el que vivimos, en su entramado social, económico, político y cultural (extraído de la página web oficial de Instituto).

Contexto socio político y territorial de las prácticas colaborativas

Nuestras experiencias como comunidad mapuche en la educación superior en Olavarría no están aisladas, sino que forman parte de un contexto latinoamericano donde, a pesar de algunos avances, se sigue reproduciendo un modelo hegemónico de educación que no propicia la diversidad cultural existente en la región (Mato, 2015). En Argentina, particularmente, se dieron políticas públicas homogeneizadoras, de blanqueamiento, integración y asimilación, que negaron la identidad y diversidad de los pueblos originarios en el país. De este modo, se instrumentó un sistema educativo con un discurso historiográfico que fomentó una ciudadanía “blanca, descendientes de europeos y civilizada” (Millán, 2004), discurso que comenzó a interpelarse con mayor visibilidad recién en la década del noventa. Estos hechos conllevaron una negación y obstaculización de la educación superior intercultural en Argentina, que contrasta con otros países de la región como Bolivia y Colombia, que a la fecha cuentan, por ejemplo, con universidades interculturales.

Particularmente en la provincia de Buenos Aires, donde se sitúa la ciudad de Olavarría, las políticas de negación originaria y las dificultades para la aplicación de una educación intercultural se vieron acentuadas por ser este territorio un objetivo clave para la expansión del centro productivo agrícola ganadero de mayor peso en la economía nacional (además de ser el foco administrativo y burocrático del país), lo cual implicó, ya desde la consolidación del Estado, el interés por desplazar forzosamente al pueblo mapuche. Es importante desta-

car que, a pesar del imaginario construido, los datos censales del año 2010 indican que la provincia tendría 299.311 personas que se reconocen como originarios o descendientes, lo cual representa el 30% del total de la población del país (Nagy, 2017).

La ciudad de Olavarría tiene 111.708 habitantes (Indec, 2010) y fue fundada en 1867, producto del mencionado avance y apropiación por el Estado de los territorios milenarios mapuche. Esta zona se caracteriza por la presencia de un cordón serrano ancestral (Tandilia) que, con su riqueza mineral, sigue exacerbando los procesos extractivistas comunes en todo el país desde la formación estatal. En este sentido, Olavarría es un distrito de canteras y emprendimientos cementeros vinculados a la obra pública.

Desde la cosmovisión mapuche podemos interpretar este proceso de producción como de permanente vulneración de los derechos de la tierra y, por ende, de toda la población ya que, para los pueblos originarios, los espacios naturales definen el territorio y la identidad de los que viven en él, lo cual se da al mantener con los elementos una relación íntima, filosófica y de convivencia armónica. Para recuperar esta relación de buen vivir en el contexto local de extractivismo mencionado es que se torna especialmente relevante y urgente trabajar en la construcción de una educación superior intercultural.

Normativa sobre la educación intercultural en la provincia de Buenos Aires

Nos parece relevante, para el posterior análisis y comprensión de las prácticas de colaboración entre Pillan Manke y las instituciones de educación superior de Olavarría, exponer brevemente el marco normativo en que se encuadra la educación intercultural en la provincia de Buenos Aires.

Por un lado, se cuenta como marco general con la Constitución Provincial (reforma constitucional del año 1994), que establece en su Artículo 36° inciso 9: “La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas, y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan”.

Y, en el Artículo 198°: “La Cultura y la Educación constituyen derechos humanos fundamentales. Toda persona tiene derecho a la educación y a tomar parte, libremente, en la vida cultural de la comunidad.” Según este documento, “la Educación es responsabilidad indeleble de la Provincia, la cual coordinará institucionalmente el sistema educativo y proveerá los servicios correspondientes, asegurando

el libre acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades”.

Por otro lado, se cuenta con la Ley de Educación Provincial N°13.688 (2007) que: “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional”.

Esta Ley establece a lo largo de todo su texto el derecho al diálogo y el respeto intercultural y cuenta, especialmente, con el capítulo XII, referido a la educación intercultural. La define como

modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

Finalmente, existe el Decreto 865 (La Plata, 2006), que instituye el 21 de junio como Año Nuevo de los Pueblos Originarios y establece en su Artículo 2°: “Justifíquense las inasistencias motivadas por dicha celebración de los alumnos y docentes miembros de pueblos originarios, en todos los niveles y modalidades educativas de la Provincia de Buenos Aires”.

Estas normativas no se encuentran aisladas sino que hacen parte de un contexto nacional e internacional favorable a la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, como lo demuestran la Ley Nacional N° 26.206 (2006) de Educación Intercultural Bilingüe, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otras. Particularmente en lo referido a la educación intercultural, en la Conferencia de Buenos Aires de 2017 (que contó con la presencia de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) se propuso que debe tenderse a políticas que promuevan el trabajo colegiado docente, garantizando mayores tiempos y espacios para la programación, coordinación, reflexión y evaluación pedagógica, promoviendo políticas de apoyo, acompañamiento y difusión a las escuelas y programas innovadores que desarrollan proyectos de educación intercultural (Orealc/Unesco, 2008).

De acuerdo con lo expuesto, queda en evidencia que contamos con una normativa adecuada en lo relativo a los derechos de los pueblos originarios y la educación intercultural en la provincia de Buenos Aires, apoyada en un marco nacional e internacional propicio. Sin embargo, es relevante destacar que dichos instrumentos jurídicos no tienen aplicabilidad en la práctica, debido a lo que interpretamos principalmente como falta de decisiones políticas.

Prácticas colaborativas entre Pillan Manke e instituciones de educación superior de Olavarría

A continuación describiremos y analizaremos algunas de las experiencias colaborativas que consideramos más relevantes entre nuestra Comunidad, el ISFD N°22, el ISFD N°47 y la Facultad de Ciencias Sociales (Unicen).

Proyecto Voces Originarias: relaciones con los Institutos Superiores de Formación Docente N° 22 y N° 47

El proyecto denominado Voces Originarias fue gestado en Olavarría por la Comunidad Pillan Manke y el Bioparque Municipal La Máxima en el año 2008, como una forma de centralizar y conectar una demanda de la comunidad educativa respecto de la interculturalidad, que se vio incrementada por la desaparición, en 2007, de la modalidad específica que existía en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Voces Originarias consiste en diversos encuentros relacionados a interculturalidad (intercambios pedagógicos, muestras artísticas y talleres vivenciales) enmarcados en la semana del 12 de octubre (fecha establecida en Argentina como Día de la Diversidad Cultural), orientados a diferentes niveles y modalidades educativas de Olavarría y la región. El objetivo es promover el diálogo intercultural, desde el reconocimiento de la diversidad y de los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes, de allí que el lema del encuentro es: “Europa no encontró a América en 1492, América ya era, diversa, rica y sabia.”

Voces Originarias se viene sosteniendo anualmente hasta la actualidad (2018) en colaboración con personas, grupos e instituciones que comparten el espíritu del proyecto, de los cuales nos enfocaremos en los ISFD N° 47 y N° 22. Estos institutos se encuentran enmarcados dentro de un proyecto de extensión e investigación social denominado Pu Anay, propiciado por el Instituto Nacional de Formación Docente, que se orienta a explorar y documentar “proyectos comunitarios, ins-

titucionales y áulicos en escuelas que declaran estar trabajando desde el encuadre intercultural y analizar los presupuestos teóricos de estos desarrollos curriculares”. En este marco, se trabajó articuladamente y en red con los profesorados de Ciencias Sociales en orientación Historia y Geografía, en Biología, en Educación Primaria y en Educación Inicial, del ISFD N° 22 y con el Profesorado de Educación Física del ISFD N° 47. Los alumnos y docentes participaron de los encuentros como estudiantes y también como coordinadores, con la orientación pedagógica de Pillan Manke en la temática intercultural.

El proyecto Voces Originarias tuvo dos instancias que nos interesa particularmente compartir. Una de ellas es la Escuela de Otoño en Educación Intercultural, realizada en 2015, que consistió en cinco jornadas intensivas de cursos y talleres abiertos a la comunidad, que abordaban la temática intercultural desde diferentes perspectivas (artística, culinaria, antropológica, espiritual, etc.). En ese marco, para mencionar una actividad concreta, Pillan Manke y algunos docentes del ISFD N° 47 coorganizamos un taller que tuvo como invitado especial a un afrodescendiente del grupo xangó de la ciudad de Buenos Aires.

La otra instancia fueron las Rutas Pedagógicas organizadas en el año 2017, que consistieron en visitas por lugares históricos e instituciones del partido de Olavarría, de acuerdo con distintas líneas temáticas alusivas a la territorialidad. Se plantearon seis recorridos, uno de los cuales fue coordinado por Pillan Manke y el ISFD N° 47, que tuvo como destino la localidad de Sierra Chica. Se arribó a ese lugar con un grupo integrado por estudiantes del ISFD N° 22, del N° 47 y docentes que arribaron a la ciudad en el marco de los treinta años del Colectivo Docente de la Argentina, estratégicamente consensuando para fortalecer el proyecto de Voces Originarias. Allí se realizaron ceremonias ancestrales, se recorrieron muestras pedagógicas preparadas por un secundario local y se realizó una caminata a un monolito llamado Combate de Sierra Chica, donde se conversó y reflexionó sobre la batalla ganada por el pueblo mapuche al Estado nacional argentino.

El análisis del proyecto de Voces Originarias nos permite identificar algunos aspectos en relación a la colaboración entre los ISFD N° 22 y N° 47 y nuestra Comunidad.

Por un lado valoramos los procesos de coconstrucción con los docentes de las diferentes instituciones, lo cual se evidenció en las reuniones de planificación, consenso, coorganización y evaluación de los talleres. Rescatamos especialmente que estos actores han mantenido una participación sistemática en el proyecto a lo largo de los años. Sin embargo, no se observa que exista una continuidad en el tratamien-

to de la temática en las instituciones de modo transversal, ya que solo algunas cátedras participan del proyecto, dependiendo de la buena predisposición y compromiso de ciertos educadores. También se circunscribe a un acto de buena voluntad (por los directores de las instituciones y de la inspectora jefa distrital) el avalar y valorar las actividades que realizan los docentes en el marco de Voces Originarias, lo cual es fundamental para justificar y favorecer su asistencia a los encuentros.

En cuanto a los estudiantes, identificamos que algunos pertenecen a pueblos originarios y demuestran un interés genuino por participar en las actividades interculturales propuestas en la semana del 12 de octubre. Sin embargo, dicho potencial se pierde ante la falta de un acompañamiento permanente desde los institutos que, como se explicó anteriormente, no favorecen sistemáticamente la profundización en la construcción de su identidad originaria.

Curso de *mapudungum* y otras experiencias con la Facultad de Ciencias Sociales (Unicen)

Aproximadamente desde el año 2012, desde la Comunidad Pillan Manke comenzamos a indagar sobre la necesidad de recuperar y revitalizar el idioma mapuche (*mapudungum*), ya que reconocemos su riqueza para poder entender la lógica de la cosmovisión originaria. En esta dirección se gestó la idea de realizar un curso de *mapudungum* en la ciudad de Olavarría, considerando como una buena alternativa viabilizarlo por medio de la Facultad de Ciencias Sociales (Unicen). Nuestra expectativa al elegir la Facultad como sede para el curso era poner en relevancia y en tensión un idioma ancestral que sigue vigente en un espacio de conocimiento académico legitimado, que ha concebido históricamente a los originarios como un objeto de estudio fosilizado. También consideramos que, al dictarse en una universidad nacional y pública, el curso se haría accesible a una mayor cantidad de personas.

Finalmente, se logró un acuerdo con la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia, que facilitó el uso de las instalaciones de la Facultad y los honorarios del docente mapuche convocado por Pillan Manke (Tullio Cañumil). De esta manera, se logró concretar con éxito la cursada del nivel uno de idioma *mapudungum*, superándose el cupo establecido previamente y dando lugar al dictado de un segundo nivel consecutivo. En base a este antecedente positivo, pasados dos años la Comunidad decidió volver a presentar el proyecto a la Facso, pero en esta ocasión proponiendo como docentes a integrantes de la propia comunidad Pillan Manke. Sin embargo, en esta ocasión el día-

logo con la Facultad no fue satisfactorio debido a evasivas de la nueva gestión de la Secretaría mencionada.

También se han realizado otras experiencias colaborativas con la Facso que resulta interesante comentar. Por ejemplo, un programa de radio semanal producido y conducido por la comunidad Pillan Manke en el ámbito universitario desde el año 2012; un encuentro denominado Pre foro Memoria e Identidad (año 2008) y una jornada de la 15^a Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires (año 2015). En todos estos casos, las propuestas fueron pensadas, organizadas y realizadas por Pillan Manke y algunos profesores, mientras que el apoyo institucional de la Facso consistió en brindar su aval y el uso de las instalaciones.

Nuestro análisis es que, si bien observamos que en determinados contextos o períodos existe interés y apertura por parte de la Facso en las propuestas de nuestra Comunidad, todavía no se ha logrado concretar un proceso de coconstrucción de eventos, saberes y actividades; es decir que, a pesar de que esta ofrece la infraestructura y el aval institucional, no se da un marco de igualdad de trabajo y responsabilidades frente a la causa de la interculturalidad. Lo mismo ocurre en lo referido a la sistematicidad, ya que las actividades son esporádicas y el apoyo es de docentes puntuales o autoridades eventuales sensibilizadas con la temática.

Contradictoriamente, la Facso cuenta desde 2010 con un espacio institucionalizado llamado Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y Campesinos, que se autodefine con el objetivo de la promoción, documentación y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. En su web institucional figura que está integrado por alumnos, docentes y colaboradores de diversas profesiones y se hace referencia “al trabajo plural y multidisciplinario y que se encuentra guiado por los lineamientos contenidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos y de derechos de los pueblos indígenas hoy vigentes”. Si bien celebramos que exista un espacio en la Facso con estos objetivos y posturas, nos parece incoherente que el equipo no esté integrado por miembros de pueblos originarios. En lo que refiere a nuestra Comunidad, no nos contactaron cuando estaban gestando el proyecto ni tampoco cuando se inauguró, a pesar de que solicitamos una reunión para ofrecer nuestra participación. El motivo fue que ya se había seleccionado a las personas que integrarían el espacio, con el criterio de que eran estudiantes y profesionales de la Facso (que fueron favorecidos con una retribución económica).

Aquí aparece la reivindicación de dicotomías entre ser universitarios o indígenas, evidente en la falta de reconocimiento, valoración y

visibilidad de los que son simultáneamente estudiantes de la Facso e integrantes de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. Por otro lado, los integrantes del Observatorio recurrieron en algunas oportunidades a nosotros para solicitarnos el traspaso de información pertinente y actualizada y así lograr dar funcionalidad al espacio. Esto es analizable mediante el eje planteado al inicio del trabajo sobre la diferencia entre brindar información y la coconstrucción de saberes.

Finalmente, abordando el tema de las colaboraciones esporádicas que la Comunidad ha tenido en investigaciones científicas (tesis, libros, artículos) de esta Facultad relacionadas a la temática originaria, apreciamos que se recurra a Pillan Manke en busca de información, pero pocas veces se efectúa una devolución o retribución que dé lugar a un trabajo mancomunado en la producción académica. Reflexionamos que esta situación soslaya una dialéctica aparentemente igualitaria cuando en realidad su desenlace deja bien delimitados los espacios de investigador e investigado, quedando la comunidad en el rol de informante sin tener injerencia profunda desde la perspectiva intercultural como espacio de nuevas epistemes. Así, los trabajos reproducen la mirada occidentalizada de la academia perdiéndose la oportunidad de una producción profunda analítica y rica desde lo diverso.

Consideraciones finales

- De las experiencias analizadas en este trabajo, consideramos que un aporte importante, tanto para Argentina como para otros casos de América Latina, es el rol de las instituciones de educación terciarias, públicas y gratuitas en la generación y propiciación de la interculturalidad. En este sentido observamos que, a pesar de las críticas realizadas, estas instituciones ofrecen una mayor apertura que la Universidad al trabajo mancomunado con nuestra comunidad, propiciando la generación de saberes desde otra racionalidad, lo cual podemos atribuir a que el objetivo institucional está orientado a la formación de ciudadanía y, por ende, adquiere mayor compromiso con las demandas sociales. También es relevante su orientación al trabajo colectivo, más afín con una práctica originaria, que la fuerte individualidad construida en las universidades. Todo esto es importante porque, en el imaginario común, el rol de los terciarios en la producción de conocimientos aparece subestimado en relación a las universidades, mientras que nuestras experiencias demuestran lo contrario. Ello nos invita a valorar dichos espacios, nos ayuda a visualizar que la flexibilidad de las instituciones es indis-

pensable para la construcción del buen vivir y, a la vez, nos desafía a seguir trabajando con las universidades que poseen una matriz más rígida, conservadora y elitista.

- Por otro lado, en base a las experiencias relatadas, consideramos que, aunque existe un marco normativo que prevé varias de las dificultades que entorpecen la colaboración y el ejercicio de la educación intercultural, este no tiene eco en la práctica de las instituciones analizadas. Encontramos que es necesaria la generación de políticas, institucionales y públicas, que tiendan al fortalecimiento de las multidentidades de los estudiantes y profesionales indígenas, para superar el carácter eventual de los esfuerzos personales relacionados a ciertos proyectos. Esto no impide que destaquemos como una fortaleza el compromiso de una red de personas sensibilizadas, las que acompañan el trabajo de la Comunidad y constituyen una base humana necesaria para dar sostenibilidad a dichas políticas futuras.
- Tanto la dificultad en la aplicabilidad de normativas como la demanda de políticas a las distintas jurisdicciones del Estado coinciden con lo que ocurre en el contexto general latinoamericano (Mato, 2015). Particularmente en la provincia de Buenos Aires, debido a su contexto sociohistórico, existe la limitación de que la población originaria aún se encuentra fragmentada y silenciada, lo cual dificulta una mayor articulación y organización en la demanda de propuestas interculturales de educación superior (cátedras, carreras, universidades) como sí ocurre en lugares como Colombia (Tunubalá Yalanda y Calambas Pillimue, 2018) y Bolivia (Choque Quispe, 2015), entre otros.
- Por otro lado, analizamos que la efectividad de las políticas depende del tratamiento de otro problema que es el contraste discursos-prácticas. Encontramos que, concretamente en el caso universitario analizado, los distintos discursos hacen valer la pluralidad y los derechos de los pueblos originarios, pero en la práctica aparecen desvalorizados, por ejemplo, al condicionar el acceso a retribuciones económicas y simbólicas con criterios arbitrarios, desmereciendo o ignorando el ser originario de algunos estudiantes y profesionales o al ubicarnos en el rol de participantes colaborativos de las investigaciones antes que en una categoría de coconstrucción. En suma, creemos que aún falta mucho por recorrer para que en este tipo de institución de educación superior se reconozcan los derechos de nuestras identidades originarias en un sentido de reciprocidad e igualdad.

Desafíos futuros

En base al conjunto de experiencias, necesidades y convicciones mencionadas, nuestra Comunidad asumió el desafío de empoderarse en la educación superior, pensando nuestra subjetividad en un marco integral. Así es que comenzamos a producir conocimiento desde la propia voz, participando en congresos y en revistas académicas (Millán *et al.*, 2016, 2018). Nuestra aspiración es alcanzar una educación superior pluricultural con una institucionalidad diferente a la tradicional (atravesada por el racismo, el patriarcado, el capitalismo y la lógica occidental), que no suponga una contradicción con el ser y los valores ancestrales, favoreciendo nuevas formas de conocer. En este sentido, nos apoyamos en lo que se ha llamado la epistemología crítica latinoamericana, que cuestiona la ontología y epistemología occidental y propone un *diálogo de saberes* que represente una multirreferencialidad del saber, es decir, un análisis plural de la realidad desde diferentes racionalidades culturales, lo cual solo es posible al reconocerse una relación ética con el otro (Leff, 2005). La comprensión del mundo es mucho más amplia y diversa que la que permiten aprehender las teorías occidentales (Boaventura de Sousa Santos, 2010, 2011). Consideramos que podemos aportar en los procesos de cambio de paradigmas a nivel sociocultural, político y educativo desde dentro y desde fuera de la academia, superando las dicotomías. Esto supone una forma dinámica de ver el conocimiento, de forma espiralada, reconociéndonos coautores del pensamiento y de las realidades.

Nuestra voz retoma la voz de nuestros abuelos y abuelas, de nuestros linajes, permitiéndonos reconocer y reconocernos para transformar situaciones históricas de violencia, propiciar nuevos contextos y tender a una movilización multidimensional del ser individual y colectivo. Estamos convencidas de que el ejercicio de reflexión y producción de conocimientos también es un ejercicio de autonomía.

Referencias

- CHOQUE QUISPE, M. E., “Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia”, en: D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Edunترف, 2015, pp. 47-72.
- DE SOUSA SANTOS, B., “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes. Para descolonizar occidente”, en: *Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: Prometeo-Clacso, 2010, pp. 11-44.
- ..., “Epistemologías del Sur”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana* 54, 17-39, 2011.
- LEFF, E., *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Conferencia presentada en el I Congreso interdisciplinar de participación, animación e intervención socio-educativa, 2005.
- MATO, D. (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Edunترف, 2015.
- MILLÁN, M. F., “Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2012, pp. 103-138.
- MILLÁN, M., M. Villamayor, E. Martínez, P. Degele y E. Núñez, “¿Cómo te asumís viva?”, en: *Revista Nuestra América*, Vol. 4(7), 62-77, 2016.
- MILLÁN, M., D. Puñalef, E. Núñez, G. Aramburu, C. López, P. Degele, M. Villamayor, E. Martínez, K. Gorosito, L. Ponce y N. Echarri, “Autorepresentaciones desde la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke”, en: *La Descomunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Sociedad*. En prensa, 2018.
- NAGY, M., “Memorias, historias de vida y trayectorias indígenas en la provincia de Buenos Aires. Memoria Americana”, en: *Cuadernos de Etnohistoria*, Vol. 25 (2), 168-186, 2017.
- OREALC/UNESCO, *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2008.
- TUNUBALÁ Y ALANDA, J. C. y M. A. Calambas Pillimue, “Hilando conocimientos de vida y re-existencia desde las normas naturales: cupos condición especial para indígenas Universidad del Valle Colombia”, en: *Memorias de 5º Coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizaje*, 2018. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/actividades-de-la-red>.

Tejidos y tejedores: un diálogo intercultural desde el sur

Olga L. Sulca - Zulma Segura

La experiencia a la que dedicamos este capítulo hunde sus raíces en un proyecto que desarrollamos en 2004 (y que aún continúa), cuando desde las Cátedras de Prehistoria y Pueblos Originarios correspondientes a la carrera de Historia, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), indagamos sobre la existencia de la textilería tradicional de las tejedoras y los tejedores de Amaicha del Valle (departamento Tafí del Valle, Tucumán, Argentina). A partir de allí, se fueron desprendiendo otros interrogantes vinculados a la persistencia de técnicas textiles ancestrales, patrones estilísticos, diseños y cómo el tejido de nuestro valle Calchaquí había dado respuestas a los cambios de la modernidad, a través de su resignificación y resistencia. Inicialmente el proyecto partía de una investigación etnográfica, acompañada de un trabajo heurístico y hermenéutico. Por ello nos propusimos:

- Indagar sobre una práctica milenaria existente en la zona e investigar sobre su permanencia
- Documentar, analizar y poner en valor dicha práctica
- Difundir entre los miembros de la comunidad la importancia de esta tradición textil
- Recurrir a las memorias como método de reconstrucción y eje fundamental de la identidad
- Revitalizar una práctica milenaria existente en la zona

Para ello, nos centramos en la localidad de Amaicha del Valle, pues allí están localizadas siete comunidades indígenas de las dieciséis existentes en el territorio provincial; esto da cuenta de que esta práctica cultural ha permanecido vigente desde tiempos prehispánicos hasta la actualidad.

El presente trabajo recoge una experiencia de catorce años y en él intentaremos desandar el camino que nos llevó desde la detección de un problema centrado en el debilitamiento de una práctica cultural (el tejido), pasando por su estudio y el análisis crítico de su producción

a lo largo de los distintos procesos históricos, hasta centrarnos en la actualidad e intervenir en la revitalización de esta práctica milenaria.

La textilería: una interpretación desde el sur

El tejido fue uno de los medios en que las sociedades andinas expresaron sus pensamientos, manifestándolos con una gran maestría a través de una compleja iconografía, regida por la lógica de la simetría, las oposiciones y la repetición de complejas imágenes.

En la actualidad, los tejidos andinos nos siguen permitiendo adentrarnos en el mundo simbólico de sus tejedores y, con ello, de su producción. Es posible que estos saberes presentes en la producción textil puedan ser analizados desde la perspectiva de la ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2010), si tenemos en cuenta que esta matriz se sustenta desde una idea pragmática, interviniendo en la sociedad con acciones concretas. (De Sousa Santos, 2010, p. 38). Sin duda, estos conocimientos son construidos al interior de cada taller textil o dentro de cada familia de tejedoras y tejedores; allí tiene lugar la toma de decisiones prácticas, la planificación de tareas, el cálculo de oportunidades, las mediciones de riesgos, es decir, un saber práctico que está dentro de la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010, p. 73).

Desde otra posición podemos interpretar los textiles como un lenguaje que va más allá de su iconografía, de sus funciones, de las técnicas y de los estilos.

Se trataría de saber si un textil tradicional andino corresponde a un texto —no a una decoración ni a una ilustración de realidades más allá del tejido—, sino a un mensaje específico, detrás del cual subyace un sistema que da cuenta de él. Si estamos frente a un código, ¿cuáles son sus convenciones, cuáles sus unidades mínimas?, ¿hasta dónde se extiende la comprensión de un diseño tejido más allá de las comunidades andinas que lo elaboran?. (Cereceda, 2010, p.181)

El trabajo de investigación de Cereceda nos aproxima a leer los textiles como textos, eso que ella denomina el lenguaje del diseño (Cereceda, 2010, p. 182).

En esta misma línea se ubican los trabajos de S. Desrosiers (1997), que reconstruye parte de la historia de las sociedades andinas a través de los textiles, entendiendo que estos poseen un lenguaje particular y que han podido escapar (o al menos una parte de ellos lo ha hecho) a la influencia del conquistador español.

En efecto, si bien desde el siglo XVI los españoles introdujeron el telar a pedal y la lana de oveja, y prohibieron la tejeduría de ciertos dibujos y, luego, de algunas vestimentas, fracasaron, no obstante, en su tentativa de controlar la significación cultural de los textiles andinos. Semejante resistencia fue posible gracias a la persistencia de las técnicas vinculadas a un sustrato simbólico que los españoles estaban lejos de sospechar. Jamás pensaron que los elementos técnicos podían tener un peso ideológico propio y desempeñar así un papel subversivo (Desrosiers, 1997, p. 336).

Siguiendo esta idea, podemos explicar por qué se mantuvo vigente el denominado *hilo zurdo* o *lloqe*, es decir, el hilado a la izquierda presente en la mayoría de las comunidades andinas. Las protagonistas de este trabajo nos explican que este hilado es usado en el mes de agosto, considerado el mes de la Pachamama (Madre Tierra) y su significado esta en relación con protegerse del mal o resguardarse de las enfermedades.

Estas perspectivas contribuyen a realizar una lectura de los textiles, donde sus valores estéticos y conceptuales están expresados como códigos de la cultura andina.

La textilera analizada desde las fuentes históricas y la etnografía

Iniciamos el proyecto analizando las fuentes etnohistóricas que referían a la producción textil de la zona, lo que nos permitió conocer el estado actual del conocimiento.

La arqueología nos aportó una interesante información acerca de la importancia del tejido en la vida de los pueblos andinos, sobre todo en la región del Noroeste argentino.

Del pasado indígena en Tucumán aún nos quedan algunos fragmentos depositados en los museos. Esta herencia cultural es producto de cuantiosos grupos humanos que nos han precedido. La intensidad de esta actividad quedó demostrada con la presencia de los numerosos *torteros* (parte inferior de forma circular que formaba parte del huso y que funcionaba a modo de una pesa, al momento de hilar) y no precisamente en la conservación de los textiles, pues sabemos que nuestro clima no ha permitido su preservación. Sin embargo, podemos mencionar un hallazgo importante realizado entre 1989 y 1993, como parte de un proyecto efectuado entre la Universidad Nacional de Tucumán y las universidades suecas de Gotemburgo y Estocolmo, bajo la dirección del licenciado Víctor Núñez Regueiro. Se trataba de una serie de pequeños fragmentos exhumados del cementerio de Amancay, en el sitio El Pichao (Colalao del Valle, Tucumán, Argentina) pertene-

cientes a la etapa tardía o desarrollos regionales a partir del 1000 d.C. (Sulca, 2004, p. 36).

Al incorporarse el Noroeste argentino al dominio inca, las técnicas textiles se modificaron, apareció el tejido tubular utilizado para la confección de manijas de bolsos decorados con diversos motivos: rombos con un punto central alternados con hileras horizontales en zigzag, en otros casos aparecen figuras fitomorfas y zoomorfas. Indudablemente, el trabajo de Murra sobre las distintas funciones del tejido nos invita a pensar en el papel que este desempeñó en el mundo andino más allá de los fines utilitarios y ornamentales que comúnmente se le asigna (Murra, 1983, p.107). Los textiles eran ofrecidos en los sacrificios; formaban parte del ajuar de la novia, pero también de los bienes funerarios; marcaban identidad étnica y social o servían para sellar una alianza. Ningún suceso político, social, económico, religioso o militar estuvo consumado sin el ofrecimiento de textiles, ya sea que estos estuvieran quemados, sacrificados o intercambiados (Murra, 1983, p. 107). Incluso se destaca la importancia del textil como una forma de tributo (Murra, 1983, p. 116). Al respecto se refiere la existencia de especialistas tejedores llamados *cumbi camayoc*, quienes tejían telas de alta calidad (Murra, 1983, p. 117).

Con la llegada de los españoles el tejido indígena perdió muchas de sus características, su fineza y su complejidad. La crónica española nos aporta una fuente importante para el estudio de las sociedades precolombinas, tanto de la vida anterior a la conquista como de los primeros años de la dominación; no obstante, no debemos olvidar que esta mirada está teñida de toda una realidad que respondió a diversos intereses.

Durante el período colonial, las crónicas y documentos coloniales nos proporcionan valiosas informaciones sobre aspectos de la producción textil y los circuitos comerciales, solo para citar algunas: las Ordenanzas de González de Abreu de Figueroa (1576), los documentos de Pedro Sotelo de Narváez (1583), las cartas de Juan Ramírez de Velazco en 1596, las Cartas Anuas de 1609-1614, etc.

La organización del trabajo, relativa a la producción textil quedó registrada en las Ordenanzas de Gonzalo de Abreu de 1576, cuando manifestaba lo siguiente:

Yten que las dichas yndias se junten cada dia en saliendo el sol en la placa del dicho pueblo al pie de la cruz y alli rrezzen las quatro oraciones y doctrina xristiana y acauado de rrezzar entren a texar e hilar en el lugar que les fuere dedicado y a medio día las suelten a comer y que en

*comiendo y en descancar esten vna ora y luego buelban a
trauajar hasta media ora antes que se ponga el sol
que las suelten para que se bayan a sus cassas so
pena de diez pesos por cada vez que lo quebrantare.
(Gobernación del Tucumán. Papeles de los gobernadores en el si-
glo XVI. IIª Parte, p. 34)*

Estas fuentes escritas nos permiten interpretar que existía un proceso de producción textil en nuestro territorio, aun cuando alguna interpretación historiográfica niegue o minimice la importancia de esta actividad. De no haber sido así, resultaría incomprensible la existencia de una reglamentación que configure cierta división del trabajo. Suponemos que, si bien resulta difícil hablar de la existencia de verdaderos obrajes textiles, bien podría tratarse de unidades familiares productivas tipo chorrillos, siguiendo la nomenclatura que utiliza Neus Escandell Tur (1997, p. 49) para la producción textil en Cuzco (Perú).

Los documentos coloniales también nos informan acerca de quiénes estaban involucrados en el trabajo del hilado y el tejido (niños, mujeres, hombres y ancianos), como también las redes de obligaciones que cada uno mantenía con el encomendero. Se trabajaba durante toda la semana, en algunas ocasiones los días festivos y domingos, cuando no disponía el encomendero la obligación de hilar de noche usando un candil o con luz de la lumbre. Ni siquiera los niños o mujeres embarazadas estaban exentos de este trabajo. Aún falta completar estudios referidos a otras fuerzas de trabajo que estarían involucradas con la actividad textil, dado que, según la reglamentación citada, se mencionaría solo a indígenas que viven en encomiendas o en *pueblos de indios*. Pues nos referimos a yanaconas y sectores bajos de criollos.

Los tejidos recorrieron largos caminos integrando otras regiones como Potosí, Buenos Aires y Brasil. Al respecto, el obispo de Tucumán, Fray Francisco de Vitoria, en 1587 envió al Brasil productos de estas tierras, entre ellos treinta carretas de ropas tejidas. Este circuito comercial que se inició con el impulso del obispo Victoria significó el comienzo de la exportación rioplatense y, con ello, la importancia de la industria textil indígena del Tucumán.

*En cobrandose se llevara a los oficiales rreales
de Potossi en lo que esta tierra da que es lienco
e rropa alpargates y calcetas e por el rriesgo
que ay en el camino se dara a uno que lo
lleve al suyo dandole un tanto conuendra que
vuestra magestad sea servido mandar enbiar
su rreal cedula mandando se lleve de*

aquí en adelante su rreal hazienda por esta orden...
(*Gobernación del Tucumán, 1920, p. 224*)

Las disposiciones (células reales) dictadas para la explotación del trabajo indígena relacionado con la actividad textil contribuyeron a la disminución de la población nativa debido a los severos castigos que se imponían. Inútiles fueron las ordenanzas de los virreyes y gobernadores, como también la prédica de los religiosos, aconsejando el buen trato hacia los indígenas; para los encomenderos la obtención de una renta era lo primordial, de modo que eludían el cumplimiento de las ordenanzas. Desde la segunda mitad del siglo XVI en la región del Paraguay, Río de Plata y Tucumán se utilizó como moneda la vara de lienzo, tasado por lo general en cuatro reales la vara. Con ello se pagaba el trabajo de los indios, los impuestos, los diezmos de la iglesia, las propiedades e incluso los salarios de los gobernadores.

Dentro del proceso productivo, las obligaciones sociales y económicas de cada uno de los miembros de la sociedad indígena tuvo como consecuencia la desestructuración de la unidad familiar, lo que se puede ver en el siguiente documento, referido a las desventuras de las mujeres que tributaban por medio del tejido.

La gobernación de Tucumán tiene más de 50.000 yndios los quales no dan tributo a sus encomenderos sino tan solamente al servicio personal con el qual son muy vejados trabajados y se van consumiendo y acabando y las mugeres son tributarias porque las hacen hilar una onca de algodón quatro días de la semana una onca cada día y no pueden acudir a servir a sus maridos y criar a sus hijos a otras governaciones dexandolas solas en aquel vassallaje y trabajo y lo peor es que hellos se tornan a casar en la provincia donde residen como otras vezes he dado aviso a vuestra magestad...
(*Gobernación del Tucumán, 1920, p. 316*)

En la actividad textil, el uso de tintes naturales para el teñido fue de vital importancia. Los datos etnohistóricos coinciden en que se usaron la cochinilla, traída especialmente de Santiago de Estero y el añil, que era importado. La información de los cronistas sobre los tintes vegetales es muy escueta, solo se refieren a la cochinilla como color “grana”.

Las órdenes religiosas, particularmente la jesuítica, fomentaron el hilado y el tejido por las comunidades indígenas. Las más conocidas fueron las reducciones guaránicas en Misiones (Argentina) y en Para-

guay. En la gobernación del Tucumán, las Cartas Anuas revelan la importancia de esta industria artesanal.

*Junto como cinco leguas de la concepcion ay Vnpu
de yndios labradores qablan la lengua tonocote
quees una de las del Tucuman tiene (n) mas
de quatrocientos yndios de tassa los quales
deven de dar (quatro) cinco o seis mill p^os de
tributo enlienco y algodón qtienen quatrocientas
hilanderas yveinte telares ay muchos nonos este
pueblo convirtio y baptizo el Pe Varzana en comp.
Del Pe de Anazco...*

*(Documentos para la Historia Argentina. Cartas Anuas. Tomo
XIX. 1609-1614, p. 16)*

Hacia fines del siglo XVII, la declinación de los tejidos confeccionados en fibra de algodón estuvo signada por la aparición de la lana de oveja, que, poco a poco, reemplazó al algodón. Las razones que se argumentan son diversas: no se requería trabajo de labranzas ni siembras ni aporques, por lo que la mano de obra y el esfuerzo requerido eran menores. Al igual que en todas las sociedades tradicionales, los productos de la ganadería sustituyeron a los productos agrícolas. Sin embargo, en aquellos lugares donde la oveja no prosperó, se siguió utilizando el algodón o el pelo de camélido.

Proyecto colaborativo entre una comunidad de tejedoras y un equipo de la Universidad

La localidad de Amaicha del Valle se encuentra dentro del departamento de Tafí del Valle, al noroeste de la provincia de Tucumán (Argentina) y está a 2.000 metros de altura sobre el nivel del mar. Se caracteriza por su clima agradable y sus ancestrales tradiciones indígenas, entre ellas el culto a la Madre Tierra (Pachamama). Son reconocidos sus artesanos, por la elaboración de piezas en cerámica, madera, cuero y textil, que constituyen una muestra pura de sus raíces indígenas. Esta comunidad se adscribe al grupo étnico diaguita-calchaquí y debemos gran parte de su historia a la arqueología. Sabemos que fueron una comunidad agroalfarera que, con distintas intensidades, estuvieron sometidos primero a los incas y después a los españoles.

Antes de la llegada del inca (1470, aproximadamente), en esta zona se hablaba la lengua kakana o cacán, también denominada diaguita-calchaquí. A fines del siglo XVIII fue reemplazada por el quichua, que terminó imponiéndose, en parte por la tarea de los jesuitas.

Durante la colonia, estos pueblos se enfrentaron al Estado colonial en las denominadas Guerras calchaquíes. Uno de los casos más conocidos fue el del pueblo de Quilmes: los quilmes fueron desterrados hacia tierras extrañas, en la provincia de Buenos Aires, donde se fundó la reducción que dio origen a la actual ciudad de Quilmes. Los descendientes de estos pueblos están involucrados en el presente trabajo.

Pese a los profundos cambios estructurales realizados durante este período, los pobladores siguieron manteniendo la actividad textil, lógicamente incorporando cambios que tienen estrecha vinculación con la producción y circulación de los tejidos.

Hacia fines del siglo XIX e inicios del XX, cuando comenzaban a instalarse los ingenios azucareros en la provincia de Tucumán, un número importante de la mano de obra que se incorporó a este nuevo proceso productivo procedía de esta región. Pese a ello, los tejidos siguieron produciéndose en los contextos familiares.

Para poder comprender el arte textil en la comunidad de Amaicha del Valle en la actualidad fue preciso retroceder en el tiempo y analizar las técnicas utilizadas en el pasado, aunque muchas de ellas han desaparecido o han sufrido un proceso de transformación después de la Conquista. Sin embargo, aproximándonos desde un enfoque etnográfico, apelando a la memoria, fue posible llegar a analizar la importante actividad textil en los distintos procesos históricos.

Estas investigaciones permitieron diagnosticar, por un lado, el peligro de extinción de determinadas técnicas y tipos de telares. Y, por otro, detectar las tensiones que entran su continuidad de una generación a otra. Estas tensiones se advirtieron en la búsqueda de otras opciones económicas para subsistir, dado que el tejido dejó ser rentable.

Dentro de la comunidad estudiada (Amaicha del Valle) pudimos registrar que, en la transmisión de la práctica textil, hubo una discontinuidad, como consecuencia de las migraciones de una generación de jóvenes que partieron a los centros urbanos, durante la década de los ochenta y noventa. Está claro que este proceso tuvo una estrecha vinculación con la coyuntura histórico-social que sufrió nuestro país, es decir, con la dictadura militar (1976-1983), el restablecimiento de la democracia (1983) y las políticas vinculadas al modelo neoliberal impuesto sobre todo en la década de 1990. Dicha movilidad estuvo relacionada en parte con la privatización de varias empresas nacionales y con los altos índices de desocupación. “Con las jóvenes parten las esperanzas y la búsqueda de equilibrio entre cambios y tradiciones. Los lazos afectivos con el tiempo se van diluyendo y las solidaridades se van debilitando, quedando como parte de un mundo abandonado y al que pocos quieren volver” (Corcuera, 2006: 154).

Solo quedaron al cuidado de los abuelos los niños, aquellos hijos que hoy constituyen la joven generación que recuperó los saberes y la práctica del tejido.

Debemos señalar que no solo este éxodo generacional impactó en la transmisión del tejido, también el sistema educativo contribuyó con esta ruptura. Hasta las décadas de 1970 y 1980, existían espacios curriculares donde los maestros enseñaban tejido en telar e incluso muchas escuelas de la zona contaban con telares del tipo criollo. Con la reforma educativa impulsada en el año 1995, esas materias desaparecieron de la currícula, transformándose en otros espacios. De este modo, la enseñanza del tejido quedó sujeta al ámbito exclusivamente familiar o comunitario (es decir, al interior de las comunidades indígenas).

Así, los tejidos de Amaicha siguieron vivos y funcionando en los contextos familiares o dentro de cooperativas. Es el caso de la cooperativa “La Pachamama”, creada en 1986 y conformada en la actualidad por noventa y cinco miembros. Agrupando no solo a tejedores sino también a ceramistas y ebanisteros provenientes de Amaicha del Valle y de otras zonas como Quilmes, Los Zazos, Ampimpa, El Tío, Santa María y los Cardones. Ellos reconocen que aún existen ciertos inconvenientes que deben resolver tales como la existencia de un banco de lana, la capacitación relacionada a la comercialización de productos, la formación de recursos humanos, etc. Hasta el presente funcionan con una liquidación mensual del 85% para el tejedor, 10% para el encargado de atender la cooperativa y 5% para esta última. La difusión y exhibición de los productos se realiza tanto dentro del mismo local donde funciona como a través de la participación en ferias y la venta por internet. Pese a todos estos inconvenientes, lograron funcionar a lo largo de su existencia con autonomía y sostenibilidad en cuanto a la gestión y a la administración.

En el caso de las comunidades de El Tío y Rincón de Quilmes, situadas a 5 y 12 kilómetros, respectivamente, de la comunidad de Amaicha del Valle, podemos mencionar que no están exentas de las problemáticas comunes al resto de las localidades vecinas. En ellas han incidido diversos factores, entre los que podemos citar: migraciones temporales o permanentes de sus integrantes para conseguir trabajo, el fallecimiento de los hilanderos y tejedores mayores, el desinterés de las generaciones más jóvenes en el aprendizaje, la dificultad en la adquisición de materiales, los obstáculos en la comercialización de los productos, a lo que se suma el difícil acceso desde las principales vías de comunicación hacia estas comunidades mencionadas.

Conocer estas limitaciones nos permitió construir un diagnóstico sobre la situación en que se encontraba esta práctica textil. Pero tam-

bién nos proporcionó respuestas sobre sus debilidades y potencialidades. A partir de allí trazamos otras acciones vinculadas con la promoción de la actividad textil al interior de la comunidad.

Entre agosto de 2009 y mayo de 2010, en el marco del proyecto de investigación, coordinamos en forma conjunta reuniones entre los miembros de la cooperativa y nuestro equipo. A ambas partes nos movía un mismo objetivo: revitalizar la práctica textil. Lo más importante es que estas reuniones fueron solicitadas por la propia comunidad, en este caso, los tejedores de la zona. En dichos encuentros compartimos los resultados del proyecto pero también nos fijamos metas, estrategias y responsabilidades, con el propósito de proyectar a futuro un espacio de convergencia entre los tejedores del valle Calchaquí (Tucumán). Fijamos un evento para fines de julio de 2010 y a partir de allí tejimos alianzas con las distintas asociaciones y cooperativas de la zona para hacerles llegar la invitación y comprometerlos a participar.

El primer cruce fue exitoso, pues participaron alrededor de ciento veinte tejedores, ya que acudieron las siguientes cooperativas:

- Manos tafinistas (Tafí del Valle, Tucumán)
- Rodeo el Grande (Tafí del Valle, Tucumán)
- Ruta del tejido (Cooperativa que agrupa a tejedoras de Tucumán, Santiago del Estero y Jujuy)
- Tejedores del Mollar (Tucumán)
- Tejedores del Bañado (Quilmes, Tucumán)
- Tejedores de Colalao del Valle (Tucumán)
- Tejedores de Cafayate (Salta)
- Tejedores de San Carlos (Salta)
- Tejedores de Santa María (Catamarca)
- Tejedores de Belén (Catamarca)

Esta primera reunión sentó las bases de un segundo encuentro de tejedores, que se llevó a cabo en julio de 2011 y, así, se sucedieron otros que continuaron hasta el presente. En cada uno de ellos, se planteó la modalidad de talleres, cuya dinámica permitió que cada asociación y cooperativa intercambiara conocimientos respecto a técnicas, hilado y teñido. Y, por otro lado, propiciamos que en estos espacios los tejedores expresaran sus experiencias con el tejido, de allí el nombre en que derivó el espacio de convergencia: “Tejiendo experiencias”. Sin duda que estas reuniones pasaron de la construcción de un espacio de aprendizaje, lúdico y cálido, a una conversación espontánea y abierta,

pero donde los silencios también fueron señales de comunicación. Sabemos que detrás de cada textil hay historias pero, sobre todo, expresiones culturales de lo vivido por generaciones. Compartiremos algunos de los testimonios que dan cuenta de ello.

Felisa Arias de Balderrama, 89 años, hilandera y tejedora de Amaicha del Valle (Tucumán). Nació en Santa María (Cataramarca).

Mi madre Gregoria me enseñó a tejer desde los 5 años. Primero a hilar a la luz de un mechero que funcionaba a kerosene, yo hacía 4 a 5 madejas. Usaba el huso con tortero. Para el teñido se usa el alumbre; este ayuda a fijar el color a la fibra. Antes usábamos la orina (que se guardaba una semana). A mis tejidos les vendo en la Cooperativa, antes los vendía en las ferias y mercados; también salía a venderlos en los cerros o bien los intercambiaba por otras cosas (carne, huevos). Es lo que se llama trueque, que aun sigue funcionando en algunos lugares de los cerros. El cálculo del valor, lo pone la necesidad... me falta carne, maíz, etc. mis tejidos pueden tener ese valor. Con el tejido pude criar a mis ocho hijos. Las figuras que aparecen en mis tejidos las saco de una revista, pero también me inspiro en la naturaleza, en mi estado de ánimo... cuando estoy triste abrazo a un árbol. Para mí el tejido es amor, es una terapia... siempre estoy hilando o tejiendo cuando el sol baja un poquito. ¡Cuando muera, quiero que me entierren con mis husos y mis telas! (Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015)

La señora Felisa Arias es una de las más ancianas tejedoras, ella acumula experiencia y sabiduría y su memoria se extiende como la misma lana que teje; de allí que su testimonio a las noveles generaciones fue de vital importancia en estos encuentros.

Ernestina Balderrama, 58 años, madre de 9 hijos, tejedora e hilandera de Amaicha del Valle (Tucumán).

Aprendí a tejer cuando era niña, a los 6 años. Me enseñó mi abuela materna... Ella me enseñó y me entusiasmó cómo hacer bailar el huso. El objetivo de mi abuela era hacer frazada de una plaza, para taparme en las noches frías de invierno. Yo hago colchas, ponchos, ruanas para vender, a veces ropa para mis hijos. En cuanto a las fibras, utilizo el pelo de llama y lana de oveja, que es más accesible. Aquí se consigue, pero es más cara. Utilizo raíces, cortezas y todo árbol y sus hojas, según el tiempo y la temperatura. Se hace hervir la planta,

cuando le sale el color se introduce la madejita, se continúa más minutitos hasta conseguir que tome el color. Se deja hasta el otro día. Me gusta utilizar siempre los colores naturales, del color de los animales como el negro, blanco, marrones y los colores, que nos da la naturaleza, por respeto a ella. Para los diseños utilizo guardas incaicas, pero también los ordenadores de la naturaleza: suri, cóndores, sapos, serpientes. El tejido significa para mí mucho: la vida, la buena salud mental y espiritual. Es necesario continuar esta tradición, para que un pueblo esté culturalmente formado, para que continúe de generación en generación... para defender la cultura de los pueblos. (Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015)

Destacamos el trabajo de Ernestina Balderrama porque ella fue la primera docente que dictó un taller de textiles en una escuela pública de la zona, cuando la enseñanza del tejido volvió a instalarse en las escuelas. En su rol de formadora se entrecruzaron, por un lado, la importancia de esta práctica como un medio de expresión y comunicación simbólica y, por otro, el sentido implícito de reetnización que tiene el tejido de la comunidad de Amaicha del Valle (Tucumán), adscrito a los diaguitas-calchaquíes.

Yolanda Balderrama, 63 años, hilandera y tejedora de Amaicha del Valle (Tucumán)

Yo integro la Cooperativa de Artesanos, que tiene en la actualidad 50 miembros, entre tejedores, ceramistas, ebanisteros, etc. A través de ella, estamos buscando una marca que distinga a nuestros tejidos, a igual que agrupar a solo los tejedores. A los 15 años hice mi primera frazada, recuerdo que tenía diseños de flores y estaba realizada en técnica de tapiz. Mi color favorito es el verde, que lo obtengo de las plantas pero también de la anilina. Por las tardes, cuando no trabajo me dedico a tejer... tejo chales, ruanas y telas para saco. Recuerdo que las telas para saco, la aprendí en Buenos Aires cuando trabajaba en una fábrica textil, me fui a trabajar a los 17 años... después de 15 años regresé. El tejido me sirvió para mantener a mis hijos y hacerles estudiar. (Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015)

Catalina, 64 años. Nacida en Anchillo Colalao del Valle (Tucumán)

Mi mamá me enseñó a tejer desde niña, pero mis abuelas también tejían. Yo llevaba el huso a la escuela y allí hilaba, también lo hacía mientras andaba con las ovejas en el cerro.

Aprendí a hacer sogas, hondas, que luego los intercambiaba por azúcar. A los 14 años coloqué los hilos en el telar. Me casé en 1975 cuando tenía 24 años. A mis hijos los crié con el tejido. Para los teñidos uso la retama, el molle y el hollín. De la retama uso el fruto, lo hago hervir y sale un color marrón. Si le agregó sulfato ferroso saco colores más oscuros; también utilizo el vinagre, el limón o el bicarbonato de sodio para sacar distintos colores. Mi color preferido es el beige que saco de la cáscara del nogal, el marrón que lo saco de la resina de los árboles y el rosado de la raíz del molle. El tejido es la terapia que uno tiene. Yo doy clases de tejido en un Centro de Jubilados y también a un grupo de jóvenes, creo que ahora les está interesando el tejido. Camino 7 kilómetros de ida para enseñarles y 7 kilómetros de vuelta para llegar a mi casa. Tejo dos horas en la mañana y dos horas en la tarde. Hacía ponchos, cubrecamas, chalinas y alforja; y ahora hago alfombras, tapices, chales, carpetas en crochet y estoy haciendo randas. Yo invento con el tejido... Día a día voy aprendiendo de los encuentros con otros tejedores y eso me gusta, así no siento que me pasan los años. (Entrevista realizada el 30 de julio de 2016)

Los relatos de Yolanda y Catalina son testimonios compartidos por otras mujeres. El tejido entrelazó demandas económicas, sociales y el encuentro con sus propias identidades, sobre todo cuando estuvieron lejos de su territorio. De Catalina rescatamos la pasión puesta en transmitir estos saberes, más allá de que esta actividad es un recurso para su economía de subsistencia. Su experiencia, compartida con las jóvenes generaciones, permitió que le otorgaran una valoración a su trabajo.

Ángela Romano, 57 años. Tafi del Valle (Tucumán)

Desde que tengo uso de razón tejo, lo llevo en la sangre... no hay escuela para esto, una sola va mejorando. Primero el tejido era como un juego, después fui mejorando... hasta en la escuela enseñaba a tejer. En la adolescencia tejes para lucir y cuando sos mamá tejes para tu niño, con la profundidad del sentimiento de ser madre. El tejido es para mí un medio de vida, me permite sobrevivir cuando no tengo trabajo, pero si sabes tejer te das cuenta de su importancia. Mis tejidos son únicos porque trato de ser creativa; eso me llevó a estar en mi casa para producir. Vengo de una familia de tejedores, mi madre tejió para nosotros... era una artista, tejía desde las células. Uso lana de oveja, llama, algodón y yuta, compro en Santa María (Catamarca). Uso tintes natu-

rales como los granos de maíz y marlos para sacar un violáceo, para eso remojo el maíz... después lo pongo a hervir y coloco la lana, agrego sal o vinagre. Si encuentro la raíz de la mikuna la hago hervir y saco color amarillo, pero si no la encuentro prefiero no dañar a la planta. De la cáscara de cebolla saco el camel y un camel más claro me da la flor del chincho. Aprendí a teñir con mi mamá, pero también de otras personas. Antes hacía chal, chalecos; hoy produzco sombreros, medias, gorros. Para mí el tejido es mi marido, mi mamá y mi hermana. (Entrevista realizada el 30 de julio de 2016)

La historia de Ángela es desde la pasión y el entusiasmo que alimenta a diario con su producción textil, es la historia de todas nuestras tejedoras, que mantienen viva esta tradición y que necesitábamos comunicar en este proyecto.

Conviene destacar que, junto a los talleres sobre distintas técnicas y los relatos compartidos en estos encuentros, también se impartieron conferencias vinculadas a la tejeduría andina: la iconografía prehispánica andina, las distintas técnicas prehispánicas, experiencias de comunidades indígenas actuales con el tejido, etc. El propósito que perseguíamos con esta parte del trabajo era recuperar la memoria textil respecto de los diseños, es decir, devolverle identidad a los tejidos de nuestro valle. El proyecto transita actualmente esta etapa: acompañar a la comunidad de Amaicha del Valle a encontrar la manifestación estética e iconográfica de sus textiles, basada en elementos culturales propios que refuercen su identidad.

Estos saberes experimentales compartidos por las tejedoras, capaces de resolver los problemas más complejos de la economía familiar y de las tareas mundanas, implican operaciones de cálculo, de medida, de peso, etc. (De Sousa Santos, 2010, p. 72). Está claro que esta experticia no fue construida en una universidad o en un centro de investigación, sino en el sencillo taller de una artesana textil y quizás en el solitario patio donde está extendido el telar. Y es a ese terreno donde acudimos a estudiarlas y entenderlas.

Consideraciones finales

Este proyecto de largo aliento dependió en gran parte del apoyo de la comunidad de tejedores, sobre todo cuando pensamos que uno de los caminos que debíamos seguir era la reproducción generacional, social y cultural del tejido. En ese sentido, la vitalidad de los tejidos, la importancia de la experiencia y la memoria jugaron un papel preponderante.

Aun cuando el proceso textil sufrió modificaciones a lo largo de los distintos momentos históricos, puesto que cambiaron las materias primas, los métodos de tinción, los símbolos plasmados en los tejidos, los instrumentos textiles y las funciones, lo que permaneció inmune fueron sus técnicas. “Una parte importante ha sido salvada porque los conquistadores jamás sospecharon que en el mismo corazón de los textiles (los encruzamientos de los hilos y el modo de realizarlos), se hallaban informaciones más o menos conscientemente codificadas” (Desrosiers, 1997, p. 325).

Los sucesivos encuentros entre las tejedoras y los tejedores permitieron, por un lado, revitalizar esta práctica y, por otro, dinamizar la transmisión de estos saberes ancestrales, establecidos como parte de la memoria colectiva e individual. Sin olvidar que también implica para ellas y ellos permanentes resignificaciones.

Estos encuentros sirvieron para que los mismos tejedores se dieran cuenta de sus potencialidades y sus limitaciones, frente a los mecanismos que impone el mercado turístico actual. Pero, sobre todo, les permitió encontrarse con su propia identidad, lo cual supone conocimiento y manejo de su propia cultura.

Estas memorias compartidas en este trabajo dan cuenta de saberes, prácticas y significados que todavía están ligados a nuestros textiles del Valle Calchaquí. Por ello, nuestro agradecimiento a las tejedoras y tejedores que participaron de este proyecto por guardar, transmitir y visibilizar estos saberes para las nuevas generaciones.

Referencias

- AUDIENCIA DE CHARCAS, Correspondencia de Presidentes y Oidores. Documentos del Archivo de Indias. Tomo II (1580-1589), publicación dirigida por R. Levillier, Madrid: Ed. Juan Pueyo, 1922.
- ..., Correspondencia de Presidentes y Oidores. Documentos del Archivo de Indias. Tomo III (1590-1600), publicación dirigida por R. Levillier, Madrid: Ed. Juan Pueyo, 1922.
- CERECEDA, V., *Semiología de los textiles andinos: Las talegas de Isluga*, en: *Chungará, Revista de Antropología Chilena*. Vol. 42 N° 1, 2010, pp. 181-198.
- CORCUERA, R., *Arte Textil Andino. Memoria e Integración*, Buenos Aires: Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco (julio, agosto y septiembre), 1999.
- ..., *Mujeres de seda y tierra*, Buenos Aires: Editorial Argentina, 2006.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: Prometeo libros/UBA Sociales: Publicaciones, 2010.
- DESROSIER, S., "Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes", en: *Saberes y memorias en los Andes: In memoriam Thierry Saignes, Bouysse*, Paris: Éditions de l'heal, 1997, pp. 325-349.
- ESCANDELL TUR, N., *Producción y comercio de tejidos coloniales. Los obrajes y chorrillos del Cusco 1570-1820*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", 1997.
- GOBERNACIÓN DEL TUCUMÁN, Correspondencia de los Cabildos en el Siglo XVI. Documentos del Archivo de Indias, publicación dirigida por R. Levillier, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra S.A., 1918.
- ..., *Papeles de Gobernadores en el siglo XVI*. Documentos del Archivo de Indias, publicación dirigida por R. Levillier, 1° Parte, Madrid: Ed. Juan Pueyo, 1920.
- MURRA, J., *La organización económica del estado inca*, 3ª ed., México: Siglo XXI, 1983.
- SULCA, O., "Recuperación y Conservación del Patrimonio Textil en Tucumán", en: *Actas XV de la Reunión Anual del Comité de Conservación Textil*, San Pedro de Atacama, 2001.
- ..., "El Patrimonio Aborigen en Tucumán", en: *Actas del 1° Congreso Internacional de Patrimonio*, Córdoba, 2002.
- ..., "Registro, recuperación y conservación de los textiles arqueológicos del Museo de la Universidad Nacional de Tucumán", en: *Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales Región Andina y América Latina*, Flacso, 2004. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Sulca%2C+Olga+Liliana>.
- ..., "De la Banda Carroñera a las Jefaturas Prehispánicas", *Manuales Humanitas*, 1ª reed., Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 2014.

- SULCA, O., S. Ríos Tapia y S. Carrizo, "Al rescate del Patrimonio Textil", Mendoza: *Actas XVII Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, Tomo II, Cap. 9, Simposio
9. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo e Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Incihusa-Conicet, 2010, 551- 555.

BRASIL

Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas

Adir Casaro Nascimento - Beatriz dos Santos Landa

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

A crescente demanda por parte dos povos indígenas no estado pelo acesso ao ensino superior (graduação e pós-graduação) tem provocado uma série de políticas nestas instituições com objetivos efetivamente definidos não só de possibilidades de acesso e permanência, no sentido de poderem frequentar as universidades, como: bolsas, cotas, monitorias entre outras ações de sustentabilidade à presença física, mas, também, embora mais complexo, de promover o encontro de culturas e saberes entre aquilo que as academias trazem como saberes legitimados e já proclamados como superiores e classificados, a priori, como científicos e universais e os saberes que as diferentes culturas indígenas trazem de seus mundos vividos e experienciados. Neste sentido, teoricamente, a disponibilidade destas instituições tem sido a de promover o diálogo e a produção de conhecimentos outros a partir dos saberes *científicos* e as culturas indígenas. Em última instância a presença indígena nestas universidades (UCDB e UEMS) tem provocado não só o desconforto e a inquietação, mas interrogado os nossos saberes, os nossos fazeres pedagógicos e os nossos conhecimentos produzidos. Quanto mais presentes eles se fazem, particularmente na pós-graduação e na formação continuada (específica para os mesmos), mais desequilibram nossas certezas teóricas, epistemológicas, pedagógicas...

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

Em geral, aqueles que chegam nos programas de pós-graduação *strito sensu*¹ e nos programas de formação continuada coordenados pelas universidades (UCDB e UEMS), desenvolvidos nas comunidades indígenas para gestores e docentes das escolas indígenas² e, ainda, aqueles que ingressam nos cursos de graduação de ambas universidades e que vêm de movimentos políticos e sociais (movimento de professores, retomada de territórios, lutas por uma educação e saúde diferenciadas), trazem consigo ou constroem, durante suas formações para pesquisadores e educadores, pedagogias de resistências. Como salienta Arroyo, 2012, p.14: “Trazem [ou produzem] os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem [ou produzem] com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas”.

Por outro lado, com relação aos cursos de graduação, de maneira geral aqueles que ingressam, por meio de cotas ou de ingressos regulares, nem sempre chegam à universidade imbuídos de uma pedagogia da resistência, pois, como observa Quijano, 2005, p. 237, as suas trajetórias foram marcadas, em níveis variados, em “Aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa”.

É interessante esta configuração apontada por Quijano do “aprender parcialmente”, pois, em certo sentido, é o que ocorre com os diferentes indígenas que chegam em busca de alargar os seus conhecimentos adquiridos no processo de colonização e que os fizeram assimilar a si mesmos como inferiores ou não modernos e civilizados, pois também trazem, parcialmente, línguas, cosmovisões, interpretações, saberes construídos milenarmente em suas culturas e que marcam os seus jeitos de ser, de viver e compreender o mundo. Assim sendo, muitas vezes, não são recebidos nas universidades nem como o colonizado, aptos a integrar-se e, muito menos como o Outro da universidade que pode colaborar para uma reflexão da construção/desconstrução do eurocentrismo, da homogeneização e estereótipos tão fortemente produzidos em territórios colonizados e na sociedade imaginada sob as condições dos Estados-nação modernos. (Quijano, 2005).

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

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

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

A parceria UCDB/UEMS e as ações institucionais

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

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

Cada pequena quebra dos protocolos e práticas acadêmicas é suficiente para demonstrar que é possível formas *outras* de se fazer univer-

sidade com orientação intercultural, como, por exemplo, a realização de defesas de mestrado em terras indígenas com participação de sábios como avaliadores da pesquisa e entoação de cantos indígenas nestes momentos (UCDB), ou apresentação de trabalho de conclusão de curso em língua materna e curso de língua materna oferecido por falante da língua pertencente a etnia (UEMS), tendem a abrir possibilidades múltiplas para a destabilização das certezas existentes nestes ambientes além de poderem ser replicados em outros contextos.

A construção de práticas interculturais e contra-hegemônicas demanda o envolvimento de muitos atores neste processo que deve ser contínuo e criativo, pois estas estarão constantemente sob a avaliação e críticas dos que desejam manter o *status quo*. As práticas que remetem à interculturalidade crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2012) promovem o aprofundamento da democracia em campos marcados pela manutenção de práticas coloniais.

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

A grande demanda nas últimas décadas e a movimentação de lideranças e organizações indígenas resultou na implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, após a Assembleia Legislativa ter aprovado a Lei Estadual N° 2589, de 26 de dezembro de 2002. Após intensas discussões internas na instituição, no ano seguinte, e com a forte presença e mobilização dos movimentos indígenas, foi aprovada no ano de 2003, pelos conselhos superiores, a legislação interna que previu o índice de 10% do quantitativo de todas as vagas em cada curso ofertado para indígenas (UEMS, 2003). A primeira turma ingressou na instituição no ano de 2004 com 64 indígenas matriculados em várias unidades universitárias, com o maior número na unidade universitária de Dourados. No ano de 2018, estão matriculados na UEMS 395 estudantes indígenas, sendo que destes dez não ingressaram pelo regime de cotas, presentes em 13 das 15

unidades universitárias da instituição: Aquidauana, Amambaí, Campo Grande, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã. Destes, há 32 que cursam a graduação a distância no polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil/UAB/MEC nos municípios de Japorã, Miranda e Paranhos. Constituído-se como caso único no país, é importante destacar que o polo localizado no município de Japorã foi construído na Terra Indígena Porto Lindo, que apresenta uma população em torno de 4800 guarani e kaiowá localizados tanto na reserva quanto na área retomada. Recentemente a UEMS aprovou cotas para o ingresso de indígenas e afrodescendentes em cursos de pós-graduação *strito sensu*.

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

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

Desde 2013, a UCDB e a UEMS fazem parte da Rede MS da Ação Saberes Indígenas na Escola, que promove a formação continuada de gestores e professores indígenas com os objetivos de: i) oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilingüismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; ii) oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; iii) fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e mono-

língues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (Brasil, 2013). Esta Ação tem oportunizado às universidades atividades de extensão e pesquisa, o contato direto com as comunidades indígenas, a troca de saberes, a ressignificação dos conteúdos, bem como o respeito e a legitimação dos modos de ser e fazer de cada etnia, a compreensão da oralidade como sistema de produção e reprodução do conhecimento e também de outras lógicas epistemológicas e metodológicas que insistem em se fazer presentes em suas sabedorias milenares e ancestrais, apesar de todo processo de colonização e imposição da modernidade em suas vidas. A interculturalidade está presente em seus modos de ser e viver.

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

Referencias

- ARROYO, Miguel G., *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. PORTARIA Nº 1.061, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013.
- GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, Lei Nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas, Campo Grande, MS, 2002.
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina”, em: Edgardo Lander, *A Colonialidade do Saber, eurocentrismo e Ciências Sociais-Perspectivas Latino-Americanas*, Buenos Aires: Clacso, 2005.
- TUBINO, Fidel, “El Interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales”, em: M. Rodríguez (comp.), Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad. México: SEP/CGEIB, Flape, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.
- UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do SUL. Resolução Counci Nº 241 de 17/07/2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS. Dourados, MS, 2003.
- WALSH, Catherine, “Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial”, RETTA, Vol. III, Nº 06, Jul.-Dez./2012, pp. 25-42.

Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em Mato Grosso do Sul: ambivalências, tensões e possibilidades

Antonio Hilario Aguilera Urquiza - Valéria A. M. O. Calderoni

O acesso, a permanência e a conclusão de cursos de indígenas nas Instituições de Ensino Superior, tensionadas pelas políticas para a educação escolar indígena em âmbito nacional, têm sido pautadas por ambivalências, tensões e possibilidades, quando percebidas em uma perspectiva intercultural e decolonial.

Sabemos que embora não sejam a maioria em termos numéricos, como nos aponta o Censo/IBGE (2010), os ocidentais no Brasil (eurodescendentes) mantêm o domínio concreto e simbólico sobre o espaço universitário, seus saberes são hegemônicos no currículo dos cursos regulares nas IES.

Para os estudantes indígenas, particularmente no Brasil, o espaço universitário tem sido um lugar hostil, fronteiro e ambivalente, visto que em muitas universidades se garantem o acesso, entretanto, não existem políticas de permanência, não consideram a diferença desses povos, nem dialogam com os seus saberes.¹ Em muitos cursos regulares, subalternizam, silenciam os indígenas e seus conhecimentos sob o argumento da universalidade do saber (europeu) e da suposta necessidade de cientificidade dos saberes, ambos construídos da colonização e da modernidade. O espaço universitário é uma construção da modernidade e segue ainda sustentado nos pilares modernos.

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

Objetiva-se problematizar as motivações e os desafios desses estudantes indígenas, quando buscam o acesso à Educação Superior nas universidades de Mato Grosso do Sul, de maneira especial, quando se

¹ 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.

trata de acesso aos chamados cursos regulares, e não às licenciaturas específicas as quais oferecem acesso e permanência diferenciada para estudantes indígenas.

A província de Mato Grosso do Sul está localizada no centro oeste do Brasil, fazendo fronteira com a Bolívia e o Paraguai, e possui a segunda maior população indígena do país, com mais de 80 mil pessoas, segundo dados de 2012 (IBGE). São apenas 9 etnias (guarani ñandeva, guarani kaiowá, terena, kiquinai, ofaié, kadiwéu, guató, atikum e kamba), mas algumas com alta densidade populacional, como é o caso dos guarani (ñandeva e kaiowá) e o povo terena. 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) possuem, desde 2012, cotas para indígenas e a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) 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.

A partir desse contexto, entendemos que estes indígenas buscam as IES não para se distanciar de sua cosmovisão nem com o objetivo de serem inclusos a lógica ocidental, querem sim dialogar com o entorno regional, querem igualdade de direitos, mas buscam também que sua cultura, visão de mundo, desenvolvimento sustentável e organização social sejam entendidos com suas diferenças. Ao entrar na universidade, buscam dialogar com uma forma de se organizar culturalmente diferente, mas não abrem mão de sua identidade cultural, querem que sua cultura seja respeitada. Esta busca pelas IES deve ser traduzida como demandas políticas de um povo que tenta responder a novas dinâmicas sociais e culturais.

Neste caso temos uma questão epistêmica importante, a política de educação intercultural que deveria existir em se tratando de um país hibridizado² culturalmente. Somos interculturais natos, “o que

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

exige uma postura epistemológica de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas - diálogo intercultural” (Aguilera Urquiza e Nascimento, 2010, pp. 49-50).

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

Assim, apoiamos nosso estudo na Antropologia e na perspectiva da colonialidade³ do poder (Quijano, 2005), nas concepções de interculturalidade (Candau, 2010) e colaboração intercultural (Mato, 2017), para entender as relações culturais existentes nas universidades brasileiras. Quanto aos procedimentos, recorreremos à revisão bibliográfica, à análise documental e às entrevistas semiestruturadas e conversas não formais, assim como à convivência com indígenas na pós-graduação, especialmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

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

Ao constatarmos um aumento significativo de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul nos últimos anos, essas demandas nos parecem de caráter coletivo, o que põe desafios outros para as universidades acerca das especificidades das políticas de inclusão.

Entendemos também que essa demanda se configura como um mecanismo dos próprios povos originários que, em busca de sustentabilidade e alteridade,⁴ procuram caminhos outros e, assim, recorrem à

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

⁴ “Ao pensar a alteridade do outro e sua diferença, esta deve ser compreendida como uma atitude respeitosa: respeito, neste entendimento, significa não só uma atitude passiva de reconhecimento do outro na sua diferença, mas também a capacidade de se relacionar com ele como tal. Admitindo sua alteridade, sua outridade e como nos afirma Bauman, na inclusão, na aceitação do valor do outro” (Calderoni, 2011, p. 114).

educação superior como um espaço político de afirmação identitária e minimização das desigualdades sociais.

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

Políticas e ações específicas para o acesso, a permanência e a conclusão de curso de indígenas na educação superior

Com os olhares redirecionados por estes autores pós-coloniais⁵ lançamos uma mirada de estranhamento e desnaturalização para a construção da diferença cultural em relação aos ocidentais e os povos colonizados, procurando entender a produção da hegemonia cultural, enxergando-a como consequência das relações de poder, ser e saber, por perceber que essa perspectiva nos possibilita a compreensão de que a “diferença é sempre um processo relacional”. E, como nos afirma Macedo (2006, p. 348), “É deste processo relacional que surgiu o ‘sistema-mundo moderno/colonial’, ou ‘sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal,’ que Grosfoguel (2007, p. 113), nos provoca a pensar”.

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

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

⁵ A perspectiva pós-colonial rejeita as tradições sociológicas do subdesenvolvimento, ao contrário, busca revisar os discursos ideológicos modernos que estabeleceram entre o Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo uma relação binária de oposição, criando a diferença colonial (Bhabha, 2003).

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

Por outro lado, o entendimento de diferença cultural de Bhabha (2003) coloca em xeque a autoridade da cultura que enuncia e estabelece sistemas de identificação e diferenciação. O autor questiona a noção de diversidade cultural como uma herança das tradições colonialistas e relativistas, estabelecendo uma relevante distinção entre diversidade e diferença.

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

No estado de Mato Grosso do Sul, segundo informações das próprias universidades, há cerca de 1000 estudantes indígenas de várias etnias, mas especialmente terena e guarani (kaiowá e ñandeva) que atualmente estão cursando a educação superior, com destaque para a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e UFMS, em todos os cursos. Refletir sobre os motivos que levam os indígenas a buscar a educação superior instiga-nos a pensar sobre as questões que envolvem o acesso e a permanência destes acadêmicos nos cursos regulares nas IES. Problematicamos as motivações e os desafios desses acadêmicos quando buscam o acesso à educação nas universidades de maneira especial, quando se trata de acesso aos chamados cursos regulares, e não apenas nos cursos de licenciatura.

A chegada dos estudantes indígenas nas universidades em Mato Grosso do Sul, como em todo país, vem se tornando possível graças ao protagonismo dos movimentos indígenas e indigenistas, os quais têm demandado políticas de acesso, assim como de permanência e conclusão de curso, com ênfase para a recente conquista da “bolsa permanência” específica para alunos indígenas e quilombolas. Foi em um

primeiro momento para suprir a necessidade de professores indígenas em “cursos específicos” direcionados para a Educação Escolar Indígena, criou-se também um novo mecanismo de luta, o acesso aos cursos de licenciaturas e posteriormente aos cursos regulares.

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

Nos últimos dez anos, a respeito das propostas de educação superior advindas do protagonismo indígena, certamente alguns documentos são mais relevantes, como é o caso da Lei Federal N° 12.711, de 2012, que institui a política de cotas para negros e indígenas em todas as Universidades Federais do Brasil. Outros dois documentos significativos vieram da I e da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A I Coneei, realizada em Luziânia, Goiás, em 2009, sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a Fundação Nacional do Índio, Funai e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), trata pela primeira vez da temática, então inédita para o movimento indígena, da presença de indígenas nas universidades do país. No referido documento, na Parte 3, letra E - Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena, deparamos com um total de 10 recomendações relativas ao tema da educação superior.

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

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

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

Alguns programas governamentais, bem como ações específicas das IES tanto públicas como privadas, buscam dar assistência no sentido de manter a permanência desses universitários. Os programas Programa Vale Universidade Indígena e Programa Bolsa Permanência, destinam-se ao apoio a moradia e alimentação. O Programa Rede de Saberes⁶ busca trazer um apoio pedagógico buscando auxiliá-los nas atividades acadêmicas, acaba também promovendo a socialização e o aprendizado coletivo, como poderemos refletir com a fala dos entrevistados.

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

Presença de indígenas nas IES: tensões, ambivalências e possibilidades

Quanto à produção de dados, além da pesquisa bibliográfica e a experiência de convivência com estes estudantes indígenas, recorreremos à técnica de entrevistas, no formato de uma *roda-de-conversa*. Participaram estudantes indígenas da UCDB e UFMS (Campo Grande e Aquidauana), sendo a maior parte da etnia terena, com a exceção de um estudante da etnia bororo e outro da etnia kadiwéu. Todos eles frequentadores de cursos universitários comuns, ou seja, não específicos. Através da técnica de entrevista semiestruturada, foram construídos momentos de conversa *quase informal*, a partir de um roteiro mínimo, buscando a percepção desses sujeitos acerca de suas presenças na universidade e o que isto tem gerado de impacto e de significação, para eles e para seus respectivos povos.

⁶ Sobre esse tema, ver Aguilera Urquiza e Nascimento, 2013.

Os estudantes indígenas foram unânimes em afirmar que vivenciam todas as formas de dificuldades, pois encontram-se em constantes tensões, conflitos, ambivalências na educação superior. Conforme relata Pedro⁷ (etnia terena, UFMS/campos Aquidauana, 2017) ao perguntamos se haveria por parte das universidades uma política de inclusão das diferenças culturais dos povos indígenas, começa relatando questões estruturais, mas também trata da falta de colaboração intercultural.

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

Notamos que no depoimento o estudante fala dos preconceitos do entorno e que são reproduzidos dentro da universidade e que esta, por outro lado, deixa a desejar por não propor um espaço colaborativo. Jéssica (UFMS/Campo Grande) reflete sua mudança de universidade, pois foi transferida do curso de Farmácia da UCDB para a UFMS, e ao refletir sobre o seu deslocamento do espaço universitário, nos diz: “Lá na UCDB com o Rede de Saberes, havia monitoria, xérox, espaço de convivência; conhecia muita gente. Aqui na UFMS não tem nada disso; os indígenas não se assumem, devido ao preconceito. A UFMS não tem política de inclusão das diferenças culturais dos povos indígenas”.

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

⁷ Nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados.

mo ocorria a política específica para o acesso dos povos indígenas na universidade, esta relatou:

Meu acesso à informação sobre as políticas específicas se deu através do meu pai e dos professores do ensino médio na aldeia. Cheguei na universidade totalmente perdida, e somente ano passado fui saber sobre o Rede de Saberes. Mas percebi o preconceito, já foi logo de cara, pois, quando fiz entrevista para bolsa na universidade pelo fato do meu pai ser líder de uma retomada, o preconceito apareceu na fala da funcionária que me disse: “Índio não tem terra mesmo”! A funcionária foi logo falando, mostrando seu preconceito. Então desisti de fazer a inscrição para a bolsa da universidade. Não tive nenhum apoio, nem informação do que fazer. Hoje percebo que os estudantes precisam mostrar a cara e não aceitar o preconceito.

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

Vim da UCDB porque fiquei de DP em uma matéria e não teria condições de pagar. Como houve a possibilidade, fiz a transferência para a UFMS, pensando que iria encontrar a mesma experiência da UCDB: uma sala, xerox, computadores, monitoria, etc. Os veteranos (não-indígenas) fazem a monitoria para com os indígenas —uma política do Programa Rede de Saberes. A dificuldade aqui é não ter um lugar para estudar. Tem as salas da biblioteca, mas é muito disputada. É legal ter um espaço como na UCDB.⁸ Nesse ano é que começamos a nos encontrar e reunir. Um aspecto positivo da UFMS é o preço de R\$, 2,50 para o almoço, sendo possível ficar aqui todo o dia. Facilita quando os professores enviam os textos em PDF, ao invés de deixar na xerox.

Mônica (estudante terena, 2017) observa também que além “da dificuldade financeira, para conseguir livros e xérox para estudar”, há a questão da segunda língua, pois segunda ela, “Não sou 100% falante da língua, mas tenho colegas que possuem muita dificuldade com a

⁸ A estudante faz referências as políticas do Programa Rede de Saberes, há mais de 10 anos apoiando a permanência de indígenas da educação superior.

língua portuguesa: têm que traduzir de uma língua para a outra”. Para Gerson (estudante terena, 2017), “O mais difícil para a permanência é toda a falta de apoio: acesso à internet, a livros, transporte, alimentação, hospedagem, material didático; pois não tenho renda para comprar, nem xérox”.

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

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

Aqui, no caso específico dos estudantes indígenas da pós-graduação, fazemos rapidamente uma análise da trajetória de dois indígenas do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFMS. Percebe-se que a permanência desses estudantes no programa de mestrado, apesar dos inúmeros obstáculos que enfrentam para frequentar as aulas, como dificuldade de deslocamento de suas aldeias até a Universidade, que só é possível mediante a um duplo pertencimento acadêmico e étnico, ou seja, diante da grande vontade de ampliar seus conhecimentos na Academia e poderem repassar esses conhecimentos acadêmicos para suas comunidades, fazendo com que superem qualquer obstáculo. Um dos primeiros obstáculos e que interfere na apreensão dos conteúdos é a questão do domínio da língua hegemônica. Por serem falantes da língua indígena, acabam tendo um pouco mais de dificuldade na compreensão de determinados conceitos acadêmicos, mas não impede que a troca de experiências entre os discentes e os docentes contribua para superar a fronteira linguística.

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

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

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

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

Os percursos trilhados por estes acadêmicos nas universidades de MS têm apresentado como um desafio epistêmico decolonial para educação superior, considerando que para a maioria dos entrevistados não há nas IES um currículo que possa minimamente acolher os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas ou que tenha uma prática de colaboração na perspectiva intercultural, conforme podemos perceber nos dizeres de Zilda (2017), “os cursos de graduação não tratam da temática indígena. No curso de enfermagem havia uma disciplina sobre saúde indígena, enquanto política pública, mas nada sobre tradições, rituais, etc. Somente medicina ocidental e nenhuma menção à realidade/tradição indígena.

Talvez esteja aqui a principal dificuldade, qual seja: não se trata apenas de criar espaços físicos, mas de criar espaços epistêmicos, transformar o currículo dos cursos para que possam acolher outras formas de conhecimento, outras epistemes, as diferenças culturais concretas, presentes nas pessoas indígenas. A simples reprodução do currículo tradicional e hegemônico, cientificista e regulador nas universidades segue dificultando a presença e atuação de sujeitos culturais diferentes, a pluralidade de pertencimentos que definem jeitos de ser e de pensar. Assim, no espaço universitário, pode ser esta uma possibilidade de emancipação das diferenças em um contexto colonizador, pois por mais etnocêntrico que seja este contexto universitário

não tem poder para eliminar as diferenças, mesmo que as considere como cultura subalterna e as coloque às margens.

Parece-nos necessário investigarmos mais e estarmos atentos a uma escuta respeitosa, que possamos privilegiar as vozes dos estudantes indígenas, buscando compreender os mecanismos de luta desse povo, dentre eles o acesso à educação superior, respeitando também suas subjetividades e alteridades.

Uma possibilidade para que a interculturalidade e a colaboração intercultural aconteçam no espaço universitário é aprender a:

articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais [práticas] interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade. (Mato, 2010, p. 4)

Nas falas dos estudantes entrevistados é possível perceber que as universidades seguem construindo e reproduzindo um currículo colonizador e etnocêntrico. Persiste nas universidades a construção epistêmica pautada nos eixos epistêmicos da moderna, ou seja, a certeza da superioridade do saber ocidental-colonial-moderno, frente ao qual os saberes ancestrais dos povos indígenas seguem sendo negados nos currículos das IES.

A subalternização, a negação dos conhecimentos indígenas ocorre através do silenciamento e da não inclusão nas práticas cotidianas, da imposição do padrão hegemônico que segue sustentado na colonialidade e a geopolítica do conhecimento. Não é esta formação que esses indígenas buscam, não querem uma formação de intelectuais desconectados de seu povo.

Algo, no entanto, é certo, com a presença de estudantes indígenas nas universidades, estas estão sendo provocadas e tensionadas a construir políticas públicas favoráveis às demandas deste grupo étnico, assim terão que repensar o modo como vêm respondendo a esta demanda. Observa-se que a presença dos acadêmicos indígenas nas IES estabelece uma disputa de poder, constitui também para as universidades um desafio cotidiano ao se deparar com sujeitos engajados em lutas por afirmação étnica e reconquista de autonomia e sustentabilidade com uma forma de ser, saber e viver diferente à ocidental.

Há necessidade de se criar políticas e programas em que a interculturalidade possa pautar as ações pedagógicas no cotidiano das IES, podendo, inclusive, tensionar o repensar dos modelos de currículos tradicionais, abrindo possibilidade de articulação entre os saberes,

construindo um currículo aberto às bricolagens numa perspectiva de distanciar de longo caminho de subalternização de saberes, estabelecendo assim novos paradigmas educativos.

Considerações finais

Este caminho investigativo teve como objetivo apontar algumas ambivalências, tensões e possibilidades quanto ao acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. A partir da realidade estudada, em diálogo com alguns teóricos, mas sobretudo, os depoimentos dos indígenas nos indicam que ainda persistem as formas como eles resistem, ressignificam e traduzem seus conhecimentos. Percebemos que se firma um grupo cada vez mais ativo de lideranças, e especialmente de estudantes indígenas que buscam cada vez mais se engajar no processo de apropriação indígena dos espaços universitários. Os dizeres dos indígenas são contundentes ao observar os grandes desafios que hoje enfrentam, destacam os de ordem econômica, epistêmica e cultural.

O acesso e a permanência indígenas nas Instituições de Ensino Superior não têm sido pautados como possibilidades de inclusão e diálogo. A partir da pesquisa realizada junto aos acadêmicos indígenas e com a fala dos entrevistados podemos afirmar que as políticas de acesso, permanência e conclusão de curso ainda não são construídas tendo uma perspectiva intercultural e decolonial.

Parece-nos contundente e necessário afirmar que desde a colonização, as ações e imposições econômicas e culturais seguem colocando às margens os povos indígenas. Entendemos que se faz necessário também estabelecer nas universidades espaços e estruturas de apoio de ordem econômica, ou seja, constituir centros de informática, cursos complementares, como, por exemplo, cursos de extensão ou grupos de estudo por áreas temáticas no sentido de fortalecer a presença desses indígenas na universidade. Não podemos deixar de mencionar que estes acadêmicos indígenas se encontram nos entre-lugares, na fronteira entre as aldeias e a cidade, assim necessitam também de estrutura econômica.

A universidade se depara com a luta pela decolonialidade protagonizada por estes sujeitos epistêmicos. Segue a necessidade de manter um constante debate sobre as políticas de inclusão e formação na educação superior para os povos indígenas. Segue também a necessidade de questionar o currículo dessas IES no sentido de dar centralidade aos saberes tradicionais indígenas.

Assim, a colonialidade do poder domina no currículo e nas relações sociais e culturais na universidade, contribuindo para manter for-

mas coloniais de dominação, reafirmando o “sistema-mundo capitalista moderno/colonial” apontado por Grosfoguel (2008). Segue a forma hegemônica de saberes, seguem silenciando as possibilidades de incluir as epistemologias indígenas, pois “são poucas e pontuais as orientações ministeriais quanto à ancoragem epistêmica desses cursos” (Calderoni, 2016, p. 161).

Um desafio a ser pensado é realizar com estes estudantes momentos de estudos e discussões sobre os saberes tradicionais no sentido de tensionar as IES para trazer esses saberes ancestrais para dialogar no espaço universitário. Observamos com as falas dos entrevistados que não há por parte das IES uma significativa troca de saberes que possibilite a interculturalidade. Acreditamos na educação superior na perspectiva da interculturalidade, pois esta pode contribuir para que os acadêmicos indígenas possam compreender melhor a situação e os desafios de suas comunidades hoje. Para diminuir os efeitos do colonialismo e enfrentar o preconceito seria oportuna a inclusão dos saberes indígenas nas matrizes curriculares das IES.

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

Para este agora fechamos, provisoriamente, este relato da realidade e pesquisa, entendendo que nosso contexto sociocultural é sempre dinâmico. Assim, a partir das experiências narradas, seguem os questionamentos: para atender e contribuir na formação desses intelectuais no sentido de respeitar as demandas e expectativas dos povos indígenas, que políticas ou deslocamentos epistêmicos tem suscitado a presença dos estudantes nas IES?

Referências

- AGUILERA URQUIZA, A. H. e Adir C. Nascimento, *O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas*, Porto Alegre: Espaço Ameríndio, Vol. 4, Nº 1, pp. 44-60, jan./jun., 2010.
- ..., *Rede de Saberes - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Vol. 1, 1ª ed., Rio de Janeiro: Flacso/GEA/UERJ/LPP, 2013, 86 pp.
- BHABHA, Homi, *O local da cultura*, Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRAND, Antonio Jacó e Valéria A. M. O. Calderoni, *Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios*. Currículo sem Fronteiras, Vol. 12, Nº 1, 2012, pp. 85-97, Jan/Abr. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em: 25/09/2017.
- CALDERONI, Valéria A. M. O., *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. Dissertação de Mestrado. UCDB, Campo Grande, 2010. (Online) <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18620-valeria-aparecida-m-o-calderoni.pdf>. Acessado em: 21/11/2018.
- , *Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na Escola Indígena Nandajara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016, 305 pp.
- CANDAUI, Vera Maria e Kelly Russo, *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*, em: *Revista Diálogo Educacional*, Vol. 10, Nº 29, janeiro-abril, 2010, pp. 151-169.
- GROSFOGUEL, Ramon, "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais", em: *Ciência e cultura*. Vol. 59, Nº 2, São Paulo, 2007, pp. 32-35.
- MALDONADO-TORRES, Nelson, "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", em: S. Castro-Gómez e R. 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.
- MATO, Daniel, "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina", em: Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina*, México: Colección Cuadernos Interculturales-Calle, 2009.
- ..., "Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community", em: *Bulletin Ilesac Reports on Higher Education*, Nº 201, 2010, pp. 1-7, Janeiro.
- ..., "Del 'diálogo de saberes' a la construcción de modalidades de 'colaboración intercultural': Aprendizajes y articulaciones más allá de la Academia", em: *Rev. Lasaforum summer*: Vol. XLVIII, Nº 3, 2017.

MEC, II Coneei, Brasília, 2018.

QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, em: Edgardo Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: Clacso, 2005.

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

A (inter)disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira

Fernanda Nogueira - Michele Barcelos Doebber - Marília Raquel Alborno Stein

Quando eu ouço essas pessoas falando eu penso muito na expressão que se usa na história, que é o “Dever de Memória”, ou seja, existem muitas coisas que não foram contadas, que foram silenciadas, que não são ditas, e essa disciplina é um pequeno grão de areia neste deserto de silêncios, de violências, com que a gente sente que está contribuindo. E contribuindo através de um espaço de poder. Essa é a questão: poder dentro da universidade, que é um espaço socialmente reconhecido. Ter a maravilha que é a presença dessas pessoas. (Ana Tettamanzy, professora do Instituto de Letras da UFRGS)¹

No excerto destacado acima a professora se refere a uma experiência de colaboração intercultural que ocorre como atividade de ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, localizada no estado mais ao sul do Brasil.² Trata-se da (inter)disciplina³ “Encontro de Saberes”, projeto compartilhado entre universidade, povos indígenas e afrodescendentes que vivem em Porto Alegre e região metropolitana, experiência a qual apresentaremos neste artigo. Criada em 1934, a UFRGS é uma universidade que figura entre as mais importantes no cenário acadêmico local e nacional, pela qualidade e diversidade da produção científica e da formação profissional que promove. No sentido de compreender especificidades deste protagonismo, o destaque de uma experiência intercultural é de suma relevância.

¹ Fala extraída do vídeo da TV UFRGS “Encontro de Saberes - Conhecendo a UFRGS”: <https://www.youtube.com/watch?v=FUupsKbANpo>.

² Na UFRGS estudam mais de 30 mil alunos, em diversos cursos e níveis de formação (do Ensino Fundamental até a Pós-Graduação). A universidade desenvolve suas atividades em cinco campi –quatro situados na capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, e um em Tramandaí, no Litoral Norte– além de contar com estruturas administrativas em Eldorado do Sul e Imbé.

³ A atividade de ensino Encontro de Saberes é uma disciplina da universidade. No entanto, por seu caráter profundamente interdisciplinar, têm sido experimentadas outras formas de referi-la, como pelo termo “(inter)disciplina”, que remete à natureza oficial (disciplina) e simultaneamente reforça seu caráter interdisciplinar.

A disciplina Encontro de Saberes é um componente curricular criado na UFRGS em 2016 e desde então passou a ser oferecido todos os semestres. Iniciou como disciplina eletiva no curso de Música e extracurricular aos demais cursos de graduação da universidade e gradualmente foi sendo incorporada em outros cursos, também como disciplina eletiva. Buscando proporcionar momentos de vivência intercultural e aprendizados em diversos níveis, integra temáticas afro-brasileiras e indígenas, articulando saberes acadêmicos e populares através de uma construção pluriépistêmica. Em sua dinâmica de realização, o planejamento, a docência e a avaliação são compartilhados entre professores da universidade e mestres de saberes tradicionais e populares, dinâmica esta que traz uma grande inovação ao contexto acadêmico, majoritariamente baseado na tradição europeia cartesiana de leitura de mundo e construção de conhecimento.

A atividade de ensino se vincula a projeto criado alguns anos antes pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (Incti) com a intencionalidade de pluralizar os saberes e fazeres universitários através da docência de mestres tradicionais de saberes populares e de matrizes indígenas, africanas e afro-brasileiras. Ambos os projetos emergem no contexto de implementação de políticas de democratização da educação superior, movimento que repercutiu expressivamente na alteração do público que ingressa neste espaço de poder e saber. A análise do projeto ora aqui apresentado nos permite afirmar a potência e fecundidade desse momento de reconceptualização paradigmática e popularização da ciência para a criação/emergência de novas propostas educativas. Alicerçada em diálogos interepistêmicos e interculturais e em uma ética relacional nos aspectos interpessoais e cognitivos, é uma experiência que contribui para o rompimento de invisibilidades e silenciamentos históricos.

No artigo apresentaremos os objetivos do projeto, dados sobre a participação de estudantes e docentes –mestres e professores concursados–, bem como algumas das atividades realizadas no decorrer dos semestres. Tais interpretações foram produzidas a partir da participação das autoras em atividades do componente curricular e da consulta a documentos, planos de ensino, vídeo e reportagem do Jornal da Universidade/UFRGS, bem como a outros registros audiovisuais realizados pelos docentes no decorrer da disciplina.

Para melhor compreensão dessa experiência, iniciamos a análise expondo questões sobre o contexto das políticas educacionais de democratização do ingresso de povos afrodescendentes e indígenas na educação superior federal brasileira, iniciadas nos anos 2000. A partir delas, observa-se uma crescente “inclusão de indivíduos” (Mato, 2013)

no ambiente acadêmico, porém ainda são incipientes as experiências de mudanças estruturais no que diz respeito aos conhecimentos produzidos nesse espaço.

Os novos sujeitos e coletivos que adentram a universidade tensionam por mudanças, contribuindo, junto com os movimentos sociais, na reavaliação do conhecimento acadêmico, estimulando seus agentes no sentido de considerar que é necessário “interculturalizar toda a educação superior” (Mato, 2015). Ou seja, é fundamental incorporar às carreiras universitárias os conhecimentos, modos de aprendizagem, línguas, histórias, cosmologias e projetos de futuro dos povos indígenas e afrodescendentes. Para tanto, é imprescindível reconhecer os sábios e sábias dos coletivos como os interlocutores legítimos e indispensáveis para realizar tal tarefa efetivamente, visto as naturezas experienciais complexas, transdisciplinares, interacionais e corpóreas dos conhecimentos em foco. A partir da disciplina Encontro de Saberes –assim como através de outras propostas interculturais que se constituem atualmente em ensino, extensão e pesquisa na universidade–, novas e simultaneamente seculares vozes passam a se anunciar nesse espaço.

Do contexto das políticas de democratização da universidade federal brasileira: momento fecundo de rupturas e emergências

As ações afirmativas com recorte étnico-racial na educação superior brasileira nasceram em um contexto progressivo de disputas que iniciam na década de 1960, resultando em sua implementação nas décadas de 2000 e 2010. Neste período de 50 anos, importantes movimentos críticos ocorreram no plano das ciências humanas, como a realização de pesquisas problematizando o aspecto racializado das desigualdades sociais, o que gerou novas concepções sobre as relações raciais no país. Tais iniciativas foram protagonizadas de forma contundente por agentes dos movimentos sociais negros, mas também por representantes da academia, de instituições intergovernamentais, fóruns multilaterais, iniciativas estatais, fundações filantrópicas e de outras agências internacionais (Maio e Santos, 2006).

As experiências de ação afirmativa passaram a evidenciar seu recorte étnico-racial e se constituir academicamente a partir das diretrizes da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, África do Sul. Nesse contexto, as cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas se apresentam como instrumento político estratégico para ampliação imediata do acesso à educação

superior aos coletivos explicitamente excluídos do ambiente acadêmico. A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso à educação superior pública foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes grupos. Em 2012, em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal-STF reconheceu a constitucionalidade das políticas de cotas no sistema público federal de ensino no Brasil. No mesmo ano, foi aprovada a Lei Federal 12.711 (Brasil, 2012), denominada Lei de Cotas, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas.⁴ Concebidas como “um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (Munanga, 2001), são conceituadas como medidas de garantia do direito constitucional à educação superior, reduzindo as desigualdades educacionais aos grupos de direito, contribuindo para diversificação do público discente nos aspectos social, étnico, racial e cultural.

No período dos anos 2000-2012 as instituições federais adotaram ações afirmativas por decisões próprias (sem obrigatoriedade legal), porém percebeu-se que em suas formulações foi deixada em segundo plano a pauta étnico-racial, valorizando-se em especial o critério social ou econômico (renda e/ou origem de escola pública).

Para muitos pesquisadores, principalmente intelectuais negros, esta concepção evidenciou mais uma vez a herança nacional de crença no mito da democracia racial e o entendimento de que as desigualdades são principalmente de cunho socioeconômico e não étnico-racial. Apesar do entendimento dos prejuízos atuais da escravização de populações africanas e afrodescendentes no Brasil e do extermínio dos povos indígenas, bem como a manutenção do racismo e de barreiras ao acesso desses grupos a bens sociais e locais de poder, a Lei de Cotas novamente firmou critérios socioeconômicos, tornando subcotas as reservas que beneficiam negros e indígenas.

Mesmo em um cenário de resistências à implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, são inegáveis seus impactos, considerados historicamente sem precedentes, no crescimento da participação de pessoas negras e indígenas nesse nível de ensino, como mostram em dados Lázaro e Castro (2017). No período dos anos 2013-2016, quando ocorreu a implementação das orien-

⁴ A referida lei, que tramitava há 13 anos no Congresso Nacional, estabelece reserva de 50% das vagas em todas as Instituições Federais de Ensino para pessoas provenientes do Ensino Médio público, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e, no ano de 2016, adquire maior abrangência através da Lei 13.409, com a inclusão de cotas para pessoas com deficiência-PcD.

tações da Lei 12.711/12 em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, quase triplicou o número de estudantes negros (pretos e pardos) nas mesmas. Entre 2003 e 2014, a presença de estudantes negros nas universidades federais passou de 160.527 para 446.928, o que representava 47,57% do total de estudantes matriculados no ano de 2014 (Andifes/Pronaprace, 2014).⁵ Quanto à presença indígena em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) apontam que em 2002 havia cerca de 1.300 estudantes que se autodeclaravam indígenas matriculados, enquanto que em 2014 esse quantitativo passou para 22.030, distribuído da seguinte maneira: 8.043 em instituições públicas, 13.801 em instituições privadas e 186 em instituições especiais (Nascimento, 2016).⁶

O aumento do ingresso de estudantes advindos de grupos excluídos do acesso a esse espaço de poder e saber torna a universidade cada vez mais heterogênea e plural, e por isso também mais conflituosa. Os enfrentamentos instaurados no interior da academia falam ainda, entre outras questões, de um encontro entre diferentes culturas do saber (Fornet-Betancourt, 2009) e da disputa pelo conhecimento: quem constrói, em que bases, para que(m) serve. Com o tema da pertinência do conhecimento explicita-se o da crítica ao caráter colonial que historicamente constituiu as instituições de ensino superior. Nesse sentido, as pesquisas das autoras investigaram profundamente a UFRGS na senda da presença negra e indígena, apontando diversas questões que tensionam o ambiente acadêmico (Doebber, 2011, 2017; Nogueira, 2015) e, a partir da etnomusicologia, refletiram

⁵ Com a consolidação da Lei 12.711/12 foi criada a subcota étnico-racial denominada PPI - Pretos, Pardos e Indígenas. A legislação estipula que cada instituição determine o percentual de ingresso por esta cota a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No caso da UFRGS, o percentual firmado foi de 25% de reserva das vagas, superior ao percentual de pessoas autodeclaradas negras, que é de aproximadamente 17% no Estado e 19% na região da Universidade (UFRGS, 2012; 2017). Os dados de acompanhamento da política na UFRGS demonstram o histórico ingresso de estudantes negros e indígenas (Relatórios dos anos de 2012, 2014, 2015, 2016 e 2017, disponíveis em: www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio), mas também fraudes praticadas por estudantes não negros e indígenas na ocupação das vagas, bem como a dificuldade de preenchimento total das mesmas (ou por não haver candidatas com formação no ensino médio, ou pela forte seletividade das provas de ingresso, vestibular e SISU-Ingresso Unificado Nacional).

⁶ No caso do ingresso indígena na UFRGS, desde o ano de 2008 ele ocorre através de Processo Seletivo Específico, com o ingresso anual de 10 estudantes, vagas insuficientes em relação à procura, que é de aproximadamente 8 candidatos por vaga. Depois da Lei 12.711/12 também é possível o ingresso indígena pela cota PPI. No período 2008-2018 ingressaram na UFRGS 105 estudantes indígenas, sendo que estão matriculados atualmente 63 e formados 7. Antes da adoção da política de cotas, em 74 anos de universidade, não havia nenhum registro de indígena que tivesse cursado graduação na UFRGS.

sobre o protagonismo de mestres tradicionais na universidade (Stein, 2016) e sobre estratégias colaborativas entre pesquisadores indígenas e não indígenas (Stein, 2009; Stein e Silva, 2014).

Para sintonizar com as críticas e demandas do novo contexto acadêmico acima apresentado e enfrentar os problemas emergentes em busca de soluções metodológicas interculturais, urge repensar percursos formativos (cursos, currículos) a partir de novas epistemologias, culturas, dos contextos sociais dos estudantes negros, indígenas, de baixa renda. E ainda, mais que promover o acesso dos estudantes ao ensino superior, que é essencial, é importante também construir as possibilidades de continuidade e conclusão dos estudos. O reconhecimento do conflito como potência fecunda de rupturas e de emergência de novas (mas seculares) vozes antes ausentes da universidade configura o seu tempo presente. É o que a disciplina Encontro de Saberes vem promovendo: interrogações, protagonismos, valorização dos sujeitos e comunidades, das suas histórias, dos seus corpos, concepções de mundo afirmando a possibilidade de colaboração, encontro e tensões para a descolonização da ciência normativa.

Encontro de Saberes na universidade: experiência de colaboração intercultural que rompe invisibilidades das epistemologias africanas, afro-brasileiras, ameríndias e de grupos populares

O novo contexto que se abre na universidade com a diversificação de seus discentes quanto ao perfil socioeconômico e étnico-racial gera desafios às perspectivas e atuações de gestores e docentes, provocando interrogações sobre, entre outros temas, a produção de conhecimento nesse espaço e a intencionalidade dos conteúdos curriculares dos cursos, assentados na ciência do norte global, de tradição eurocêntrica. Nos sinaliza Nilma Lino Gomes (2012, p. 99), importante intelectual negra brasileira, referindo-se aos estudantes ingressantes na universidade: “Os sujeitos questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento?” Nesse sentido, outras importantes políticas de ações afirmativas, anteriores à Lei das Cotas nas IFES, surgem pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08⁷ (Brasil, 2003, 2008), apontando a necessidade de revalorização das presenças e das culturas negra e indígena, de seus saberes e epistemologias,

⁷ Tais legislações são conquistas que estabelecem a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, conseqüentemente tornando também obrigatório que esses temas sejam abordados no Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura.

através de ações educativas intencionais e, no caso da educação superior, da produção de ações de ensino, pesquisa e extensão.

No âmbito do ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais⁸ (Inep/Mec, 2004) apontam para a criação de disciplinas que trabalhem a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER, buscando, para além do estudo de conteúdos, a promoção de uma nova educação das relações entre todos os grupos étnicos brasileiros. Na UFRGS foi recentemente realizado mapeamento que envolveu análise de planos de ensino de aproximadamente 10.500 disciplinas dos 75 cursos de graduação. Dentre todas pesquisadas, somente 25 ministram conteúdos relacionados à ERER. É uma abrangência bastante incipiente, ao que se agrega o fato da maioria serem disciplinas eletivas e oferecidas sazonalmente (Nogueira e Morosini, 2017).⁹ Nesse contexto é criada a disciplina Encontro de Saberes, como uma proposta inovadora, tensionando o rompimento da invisibilidade e do silenciamento das epistemologias afrobrasileiras, ameríndias e populares.

A iniciativa, inaugurada em 2016 na UFRGS, foi articulada por um coletivo de professores de diferentes áreas (Agronomia, Antropologia, Biologia, Letras, Museologia, Música, Pedagogia) através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB)¹⁰ e é inspirada em projeto de mesmo nome desenvolvido desde 2010 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI),¹¹ sob coordenação do professor José Jorge de Carvalho, na Universidade de Brasília (UnB).¹² O projeto visa atender a meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, regulamentada por Portaria Normativa Interministerial em 2007, de incorporar nos vários níveis de ensino os mestres e mestras de notório saber nas várias áreas de pesquisa, criação e realização. Como preconiza seu coordenador, o Encontro de Saberes propõe ruptura com o modelo humboldtiano de universidade (Carvalho, 2018), por meio da

⁸ Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. (Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171).

⁹ A pesquisa aponta que nos cursos de licenciatura e bacharelado, conforme orientações legais, das 17 licenciaturas, 10 delas possuem em seus currículos alguma disciplina desse rol. Quanto aos 71 bacharelados, 14 deles possuem tais disciplinas.

¹⁰ Criada oficialmente pelo Departamento de Música do Instituto de Artes no semestre 2016/2, mas com atuação de docentes de outras áreas de conhecimento, tanto no planejamento como na realização.

¹¹ Informações sobre a proposta do Encontro de Saberes do Incti.

¹² Em Fernandes (2015) é possível encontrar uma análise mais detalhada sobre o Projeto Encontro de Saberes realizado pelo Incti.

inclusão epistêmica viabilizada pelo protagonismo dos mestres como docentes nas universidades.

Conforme é referido no documento “Encontro de Saberes: bases para um diálogo interepistêmico” (Incti/UnB/CNPq, 2015), desde uma perspectiva pluriepistêmica, “somos desafiados a estabelecer um encontro fronteiro entre diferentes paradigmas civilizatórios, cada qual com seus sistemas de conhecimento, de maneira a contrariar o processo de invisibilização e exclusão ao qual as inúmeras civilizações que compõem nosso continente foram condenadas a partir da invasão colonial” (pp. 2-3).

Nessa perspectiva, a ação busca promover diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, populares e de outros grupos tradicionais, por meio de uma metodologia que integra o pensar, o sentir e o fazer. Como explica José Jorge de Carvalho, trata-se de “uma retomada da integração entre saberes e entre intelecto e sentimento (mente e coração). Para tanto, os Mestres precisam estar ‘em presença’, são insubstituíveis” (Carvalho, 2016). Os docentes mestres e mestras de saberes tradicionais de todas as áreas do conhecimento atuam na proposta: artes, tecnologia, saúde, psicologia, cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade, em parceria com os professores universitários em um movimento de complementaridade.

Essa proposta do Incti ganha mais corpo na medida em que tem sido replicada, com adequações a cada contexto, em diversas universidades públicas brasileiras, tais como UnB, UFMG, UFJF, UECE, UFPA, UFCA, UFF, UFSB e UFRGS. Até o ano de 2018, 112 professores das universidades e 143 mestres atuaram no projeto, totalizando carga horária de 3.464 horas/aula com a participação de 2.620 estudantes de graduação e pós-graduação. Além do português, são faladas diversas línguas nos cursos, tais como iorubá e kimbundo (africanas), ashaninka, guarani, hunikuin, ka’apor, kaingang, kamayurá, krahô, kubo, kuikúro, matipú, maxakali, tembé, tukano, xavante, yanomami e yawalapíti. As comunidades de pertencimento marcam presenças que protagonizam seus saberes indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, comunidades de agricultores e extrativistas, bem como agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares: Reisado, Folias, Bumbas, Cavalo Marinho, Congado, Cantorias, Cordel, Pássaros, Jongo, Samba, Carimbó, Catira, Capoeira (Carvalho, 2018).

Quanto à legitimidade da participação dos mestres como docentes, Carvalho (2018) refere: “São sabedores reconhecidos pelas suas comunidades por sua longa trajetória e pela amplitude e densidade de seu saber; são pesquisadores, aplicam e aperfeiçoam constantemente

seus saberes; ensinam o que sabem e têm discípulos, assistentes ou seguidores. Mestres são, portanto, somente aqueles sabedores cuja senioridade é inquestionável, confirmada pela sua biografia e pelo seu reconhecimento dentro e fora de sua comunidade ao longo do tempo.” (Carvalho, 2018, p.18).

O idealizador do projeto menciona ademais que uma das características marcantes do notório saber “é a polimatia, multi e/ou transdisciplinaridade, conhecimento denso cultivado e desenvolvido em várias áreas do saber, geralmente de modo integrado” (Carvalho, 2018, p.18). É neste sentido que a proposta ocorre, como descreve a professora Ana Tettamanzy, através de “várias formas de conhecimento –a racional, a poética, a sensorial, a mítica– assumidas em uma dimensão horizontal e que convergem em esferas epistêmicas plurais e relacionais, à parte das relações hierárquicas entre áreas especializadas do saber” (TV UFRGS, 2018).

O Encontro de Saberes da UFRGS se materializa através do oferecimento de uma disciplina com carga horária de 60 horas, distribuída em atividades ministradas pelos mestres dentro da universidade e em outros espaços externos (territórios significativos para os coletivos, como quilombos urbanos, aldeias, terreiros, espaços culturais, praças e ruas), neste caso envolvendo o deslocamento de estudantes e professores ao encontro dos mestres. A metodologia da disciplina envolve exercícios de observação e análise, trabalhos de campo, registros, práticas, improvisações, intervenções e pesquisa teórica. O repertório consiste de matrizes ameríndias e africanas de uma configuração popular brasileira, perpassando temas como Sociedades e Cosmovisões, Alimento e Rito, Plantas e Espírito, Poéticas e Performances, Território e Memória, articulando os diferentes saberes. A docência é compartilhada entre os docentes da UFRGS, como mediadores da experiência educativa, e mestres dos saberes tradicionais e populares, como são nominados na disciplina os efetivos ministrantes da ação.

Oferecida de forma eletiva ou alternativa a alguns cursos (licenciaturas e bacharelados) e como extracurricular aos demais, a disciplina objetiva propiciar modos prático-teóricos de aprendizagem; propor modelos de diálogo epistêmico e intercultural; promover a territorialidade dos saberes e fazeres; estimular articulações das dimensões globais e locais de produção, comunicação e circulação de conhecimentos; bem como favorecer uma ética relacional nos aspectos interpessoais e cognitivos (UFRGS, 2016). A intencionalidade é provocar o diálogo entre diferentes paradigmas civilizatórios e, portanto, étnico-raciais, por meio de atividades de ensino transdisciplinares. No contato com conhecimentos ancestrais, diretamente acionados pela voz dos

mestres, valoriza-se a oralidade, a sensibilidade, além das matrizes teóricas e cognitivas tradicionais da ciência. Estes paradigmas educacionais foram sentidos como transformadores pela estudante de Psicologia Francisca Dilger, para quem a (inter)disciplina “abriu um pouco os nossos horizontes tão acostumados que estamos a ler, escrever e falar sobre experiências, porém não a senti-las” (Ewald, 2017).

Provoca-se a produção de conhecimento passando por vivências sensoriais, corporais, de memória, história, dança, ritmo, medicinais, territorializadas e georreferenciadas, na medida em que a academia vai até as comunidades e estas adentram os muros da universidade, como refere a professora da disciplina Ana Tettamanzy: “Para eles [os estudantes] e para o mestre [guarani] foi muito forte terem plantado juntos mudas na aldeia. A conexão se deu pelas plantas. Essa, para mim, foi uma das aprendizagens mais significativas” (Ewald, 2017).

Na direção da abertura da universidade aos mestres, os impactos são igualmente sentidos e refletidos constantemente por eles, como evidenciam em suas falas. Para a mestra Iara Deodoro, “é uma experiência bem legal, de a gente poder estar levando um pouco da nossa história para dentro da universidade, que parece sempre um lugar tão distante. E acaba nos aproximando através dos alunos, de estarem conhecendo um pouco do que acontece de cultura negra dentro de Porto Alegre” (TV UFRGS, 2018). Mestre de Capoeira João Batista Cléber Teixeira Santos, conhecido como Mestre Churrasco, nominou sua trajetória no Encontro de Saberes como um caminho “da senzala à universidade”, incitando ao reconhecimento da violência social que se revela nesse momento de encontro a partir de diferentes trajetórias de vida. Sua *expertise* na capoeira se desdobra em narrativas orais, lidas e corporificadas que convidam os estudantes e professores a olhar o que está à nossa frente “de cabeça pra baixo” e “no movimento”, como formas de repensarem seus lugares de escuta e fala, de percepção de mundo e de cuidado com o corpo e com o outro.

As falas dos atores da disciplina sobre suas vivências na construção e participação desta indicam frequentemente mudanças relevantes no sentido a que se propõe a (inter)disciplina, de propiciar a interculturalidade e a compreensão-sensibilização em relação a diferentes repertórios conceituais e vivenciais. Como diz Amanda Rocha, estudante de licenciatura em História: “Mudou a minha relação com o mundo, com a cidade, com a natureza e as pessoas. Hoje me sinto muito mais ligada à natureza e à ancestralidade” (Ewald, 2017).

Para se ter uma ideia do impacto positivo da atividade no alunado, em sua primeira oferta, no segundo semestre de 2016, foram disponibilizadas 60 vagas, porém registrados 366 pedidos não atendi-

dos (Ewald, 2017). A procura massiva dos estudantes, boa parte deles cotistas negros e de baixa renda, denota uma sede por espaços de aprendizado que dialoguem com suas experiências prévias, com suas trajetórias de vida, enfim, com suas geoculturas (Kusch, 2012).

Registramos ainda outro aspecto fundamental da (inter)disciplina, que diz respeito a como ocorre a avaliação final de cada estudante. Essa se produz através de dois instrumentos: um ensaio reflexivo individual sobre os processos de aprendizagem durante toda a disciplina, articulando aspectos de todos os módulos trabalhados, e um projeto social/artístico/científico para a elaboração de um *produto* a partir dos aprendizados e das questões suscitadas durante o semestre. Esta segunda avaliação, realizada em grupos envolvendo estudantes de diferentes cursos (grupos interdisciplinares), deve pautar-se pela relevância junto aos coletivos participantes da ação e na colaboração, ou seja, a escolha dos temas dos trabalhos deve considerar as demandas, críticas e reflexões dos mestres e seus contextos sociais. Nesse sentido, espera-se que os projetos, construídos ao longo da disciplina em diálogo permanente com os mestres, tenham relevância social, estejam comprometidos com os territórios e grupos com os quais conviveram no processo, muitos deles os próprios territórios dos quais provêm os estudantes.

Surgiram inúmeras experiências de retorno implicado dos estudantes com os mestres e territórios, entre elas a colaboração na organização de uma rádio comunitária no Campo da Tuca/Partenon, bairro popular de Porto Alegre; o plantio conjunto de mudas de árvores na comunidade guarani Tekoá Kaaguy Mirim, localizada no bairro Lami, em Porto Alegre, e a confecção de fanzine de divulgação do trabalho artístico kaingang. Nesse sentido, o projeto provoca novas respostas à pergunta: para que(m) serve o conhecimento? A estudante Aline Vargas, do curso de Artes Visuais, analisa sua vivência na disciplina como “um respiro para essa bolha acadêmica que a gente vive” (TV UFRGS, 2018).

Uma importante característica da (inter)disciplina é suas redes de significação, articulação e ação envolverem uma temporalidade de longo prazo. Por um lado, os mestres são selecionados e convidados a ministrar as aulas seguindo critérios de seu reconhecimento social, cultural e histórico na cidade de Porto Alegre e no Rio Grande do Sul.¹³ Por outro lado, são pessoas com as quais alguns dos professores têm antigas e consolidadas relações de parceria em pesquisa, ensino e

¹³ Está sendo constituído um banco de mestres do Rio Grande do Sul, a fim de tornar o processo de seleção uma instância cada vez mais autônoma em relação aos docentes da UFRGS,

extensão, com quem, por isso, estabeleceram vínculos de confiança e amizade, cruciais para um trabalho como o que aqui se demanda, que envolve cuidado, colaboração e aprofundamento das experiências pedagógicas.

Essa temporalidade duradoura se apresenta em direção ao futuro. No caso do trabalho sobre difusão cultural comunitária no Campo da Tuca (módulo do semestre 2017/2), por exemplo, a proposta foi continuada através de um projeto de extensão criado a partir daquele momento, envolvendo diversos professores da (inter)disciplina e alguns estudantes do curso de Música. A partir desse projeto, jovens da comunidade receberam capacitações para atuarem no trabalho da rádio e elaboração de programas envolvendo interesses locais. Também foram continuadas ações através de projeto de extensão já existentes, como no caso de acompanhamento por estudantes da Geografia de mapeamentos geográficos e culturais no Quilombo dos Alpes (módulos dos semestres 2017/2 e 2018/1). Outro exemplo denso e sensível das ressonâncias temporais do Encontro de Saberes para além do semestre letivo foi a confecção de um CD de sambas interpretados por mestre Jorge e seu grupo (semestre 2016/2), com participação de estudantes, professores e músicos locais.

A atividade está em plena execução, tendo ocorrido seu quinto oferecimento no segundo semestre de 2018. Já ministraram a disciplina 16 mestres tradicionais¹⁴ e 13 professores da UFRGS, vindos de oito unidades acadêmicas distintas,¹⁵ refletindo o diálogo interdisciplinar na composição da atividade. Eles estabelecem um trabalho colabora-

legítima, transparente e que se qualifique pela isonomia e variedade das escolhas dos mestres, em meio à complexa diversidade de suas histórias, formações e produções.

¹⁴ De modo a valorizar a presença dos mestres os saudamos aqui: Eugênio Silva de Alencar, mestre Paraquedas (escritor e compositor de samba, fundador da escola de samba Puro, em Porto Alegre); Francisca Dias, Preta (Rainha Ginga do Maçambique de Osório, RS); Iara Deodoro e Paulo Romeu Deodoro (respectivamente, coreógrafa e músico coordenadores do Espaço Cultural Afro-sul Odomodê); Iracema Rã-Nga Nascimento e João Padilha (lideranças espirituais kaingang); João Batista Cléber Teixeira Santos, mestre Churrasco (mestre de capoeira); Jorge Domingos (cantor e compositor de samba, morador do bairro Restinga); José Cirilo Morinico (liderança guarani em Maquiné e na Lomba do Pinheiro); Leci Matos e Antônio Matos (sábios da música popular e identidade negra no Campo da Tuca/Partenon); Maria Elaine Rodrigues Espíndola (ativista ligada às culturas afro-brasileira e quilombola); Maurício Messa de Oliveira (guarani-mbyá conhecedor das sementes sagradas); Rosângela da Silva Elias, Janja (liderança do Quilombo dos Alpes); Sirley Amaro (mestra griô de Pelotas); Vherá Poty Benites da Silva (liderança guarani, fotógrafo e músico).

¹⁵ Os professores Álvaro Heindrich (Instituto de Geociências, IG); Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (Instituto de Letras); Carla Beatriz Meimerz (Faculdade de Educação); Celina Nunes Alcântara (Instituto de Artes, IA); Claudia Luisa Zeferino Pires (Instituto de Geociências); Eráclito Pereira (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação); Ingrid de Barros (Faculdade de Agronomia); José Carlos dos Anjos (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, IFCH); José Otávio Catafesto de Souza (IFCH); Luciana Prass (IA); Maria Elizabeth Lucas (IA); Marília

tivo desde o planejamento, a execução e a avaliação da (inter)disciplina.

Ampliar e aprofundar experiências interculturais na UFRGS: interpelações a partir do recém emergente

O Encontro de Saberes, como experiência recém emergente na UFRGS, em apenas cinco semestres de oferecimento, interpela os sujeitos da universidade pela ampliação de experiências semelhantes e por seu aprofundamento: como compor/criar espaços como este nas diferentes áreas do saber? Como sensibilizar docentes e comunidade quanto à legitimidade e à importância de experiências interculturais? Como atender às expectativas da comunidade, na medida em que as vagas são insuficientes para contemplar a procura pelos estudantes na disciplina hoje existente? Como envolver outros grupos para além das relações já estabelecidas? Como promover o entendimento da importância de propostas interdisciplinares de formação acadêmica, construídas no percurso, com maior fluidez no planejamento e na realização?

Note-se que a gestão universitária vem noticiando esta experiência como uma importante inovação à comunidade, mas há necessidade de maior envolvimento na proposta. A exemplo, um dos maiores desafios para o prosseguimento do projeto tem sido de como “referendar e certificar legalmente o saber dos Mestres” (Fernandes, 2015), formalizando o reconhecimento de seus saberes, e com isso garantindo o seu pagamento, já que a universidade não prevê em sua legislação interna alguma modalidade de pagamento para professor visitante que não possua titulação acadêmica, ou seja, que tenha notório saber.¹⁶

O desafio na composição da disciplina é renovado a cada atividade, visita aos territórios, diálogo com os mestres e suas concepções de vida e de mundo, a cada momento construído a partir do encontro, abrindo inéditas possibilidades de produções autobiográficas, comunitárias e interculturais. Sérgio Baptista da Silva, professor da UFRGS,

Stein (IA) e Rumi Regina Kubo (Faculdade de Ciências Econômicas). Contamos ainda com a colaboração docente da pós-doutoranda Maria Andrea Soares (IA) e dos pós-graduandos Pedro Acosta (IA), Julio Souto Salom (IFCH), Marco Antonio Saretta Poglià (IFCH) e Paloma Palau Valderrama (IA).

¹⁶ Até o momento tem-se conseguido manter uma ajuda de custo para os mestres através de projeto de extensão, de repasse de um pequeno recurso pela Pró-Reitoria de Planejamento da universidade e pela cotização das despesas entre os professores vinculados à UFRGS que participam da disciplina. Cabe esclarecer que há na UFRGS regulamentação para titulação por Notório Saber, porém direcionada apenas a professores com formação acadêmica e que já atuam como professores universitários (Resolução 28/1998 e Resolução 23/2012, ambas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE), o que não contemplam a densa e complexa produção profissional dos mestres.

ao refletir sobre a disciplina, adverte para o risco de se pensar que a interculturalidade esteja relacionada simplesmente a uma troca de sabedorias: “é uma armadilha pensar que se possa colocar todo mundo numa mesma mesa e extinguir o discurso hegemônico; muitas vezes, mesmo políticas públicas acabam investindo nesse rumo, assimilando determinados tipos de minorias e colocando uma chancela estatal” (Ewald, 2017). A interculturalidade, de fato, não é uma mera tolerância à diferença. Ela passa pela reflexão das hierarquias entre os saberes, que tendem a permanecer quando essas outras perspectivas são trazidas para dentro da universidade. Como refere o professor, “o processo de conhecimento ocidental muitas vezes não tem nada a ver com as lógicas das outras formas de conhecimento e aprendizagem” (Ewald, 2017).

Por fim, a produção de “conhecimentos pertinentes que estejam a serviço da vida” (Doebber, 2017) é a potência desta experiência, que está na dimensão do afeto, do vínculo que se estabelece entre os estudantes, os mestres e as comunidades, criando novas colaborações: a música acadêmica e suas notas em partitura tocadas pelos estudantes, que se encontram com o samba de histórias cantadas e corporificadas por Seu Jorge e seu grupo de músicos da Restinga,¹⁷ que buscam ainda sintonia com as melodias das vozes guarani, traduzindo memórias e redes transterritoriais. E tantos outros encontros vêm ocorrendo, que já compuseram novos conhecimentos acadêmicos, novas estéticas, presenças, vivências, entendimentos de mundo e (re)valorização dos sujeitos em suas matrizes ancestrais.

¹⁷ Comunidade da periferia da cidade de Porto Alegre/RS.

Referências

- ANDIFES/FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, *Perfil Socioeconômico Social e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*, 2014.
- BRASIL, *Lei 10.639/2003*. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, 2003. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.
- , *Lei 11.645/2008*. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.
- , *Lei 12.711/2012*. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas, 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.
- CARVALHO, José Jorge, *Palestra Encontro de Saberes*, Parte II, 2016. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rUx6n3V3cXI>.
- , *Encontro de Saberes e Descolonização - Para a construção de uma universidade Pluriepistêmica*. *Power Point* da Palestra realizada na Disciplina Encontro de Saberes da UFRGS em 03/09/2018. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2018.
- DOEBBER, Michele Barcelos, *Reconhecer-se diferentes é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. POA-RS/Brasil, 2011. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37379/000820723.pdf?sequence=1>.
- , *Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. POA-RS/Brasil, 2017. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1>.
- EWALD, Felipe, “Outros saberes adentram o currículo”, *Jornal da Universidade*, Ano XX, Nº 201, 2017. Recuperado de https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_201_-_maio_2017.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos, “Colaboração intercultural na Educação Superior na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. Questões para o diálogo e inclusão de saberes”. En: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 159-180.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl, *Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural*. Lautet der neue Titel Von RaúlFornet-Betancourt. Erschienen in Concordia - Reihe Monographien, Mainz Verlag, Band 49, Aachen, 2009, 2017. Recuperado de

- http://casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf.
- GOMES, Nilma Lino, “Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos”, em: *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 12, Nº 1, 2012, pp. 98-109.
- INCTI/UNB/CNPQ, “‘Encontro de Saberes’: Bases para um diálogo Interepistêmico”. Documento técnico produzido no âmbito da realização do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico, Brasília, 2015.
- INEP/MEC, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, Brasília, 2004. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171
- KUSCH, Rodolfo, *Geocultura del hombre americano*, Rosario: Fundación A. Ross, 2012.
- LÁZARO, A. e C. Castro, “Ações Afirmativas no Ensino Superior do Brasil: desafios políticos”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización, Buenos Aires, Eduntref y José María Morelos, Q.R.: UIMQRoo, 2017, pp. 181-198.
- MAIO, M. C. e R. V. Santos, “Políticas de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)”, em: Carlos Alberto Steil (org.), *Cotas raciais na Universidade*. Um Debate, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- MATO, Daniel, “Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior en América Latina: Modalidades de colaboración, logros, problemas, desafíos y conflictos”, em: *Revista Tellus*, Campo Grande/MS, Brasil, Ano 13, Nº 25, 2013, pp. 11-33.
- , “Educação Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 19-44.
- MUNANGA, Kabengele, “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”. *Sociedade e Cultura*, Vol. 4, Nº 2, 2001, pp. 31-43.
- NASCIMENTO, Rita Gomes, “Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil”. *Espaço Ameríndio*, Vol. 10, Nº 2, 2016, pp. 254-279.
- NOGUEIRA, Fernanda, *Cotas Raciais no Curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do Direito à Educação Superior Pública*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. POA-RS/Brasil, 2015. Recuperado de <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7125/1/000466689-Texto%2bCompleto-0.pdf>.
- NOGUEIRA, F. e M. C. Morosini, “Educação das Relações Étnico-Raciais como Política de Descolonização dos Saberes na Universidade: Possibilidades na UFRGS”. *Anais do V Seminário de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior/Universidade Federal de Santa Maria*, 2017. Recuperado de http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wp-content/uploads/2018/03/ANAIS_2017-COMPLETO.pdf.
- STEIN, Marília R. A., *Kyringüé mboará: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2009. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/17304>.
- , “Etnomusicologia na contemporaneidade”. *Anais do II Encontro Regional*

- da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2016. Recuperado de <https://studylibpt.com/doc/2984982/ii-encontro-regional-da-associacao-brasileira-de-labetno>.
- STEIN, Marília R. A. e Vherá Poty Benites da Silva, “Refletindo sobre experiências em Etnomusicologia Colaborativa no Extremo Sul do Brasil”. *Anais do XX*, 2014. Recuperado de http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402923185_ARQUIVO_textoRBA_Marilia_VheraPoty.pdf.
- Tv UFRGS, *Encontro de Saberes - Conhecendo a UFRGS*. Brasil, 2018. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FUpgsKbANpo>.
- UFRGS/Conselho Universitário, *Decisão 268/2012*. Institui o Programa de Ações Afirmativas a UFRGS, 2012. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada-2017>.
- , *Decisão 212/2017*. Institui o Programa de Ações Afirmativas a UFRGS, 2017. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-212-2017>.
- UFRGS/Departamento de Música, *Plano de Ensino da Disciplina ART03946-Encontro de Saberes*, 2016.

Ensino Superior e Povos Indígenas: experiências de colaboração intercultural e interinstitucional

Iara Tatiana Bonin

O protagonismo dos povos indígenas –atitude histórica que assegurou a existência de mais de 340 etnias, falantes de 274 línguas em solo brasileiro (IBGE, 2010)– tem adquirido certa visibilidade, nos dias atuais, em função das múltiplas estratégias de luta política utilizadas por distintas comunidades, a exemplo das manifestações e atos de protesto, da ocupação de órgãos públicos, das marchas convocadas para defender certas pautas, dos bloqueios feitos em rodovias interestaduais, das retomadas de terras tradicionais das quais estão impossibilitados de acesso. Alia-se a este movimento *corpo a corpo*, empreendido corajosamente e de modo difuso, a busca por políticas e ações do poder público que resguardecam e assegurem direitos, feita por meio do controle social, da elaboração de documentos reivindicatórios, de proposições legislativas, ou, ainda, pela denúncia em âmbito internacional das violações de direitos resguardados em convenções das quais o Brasil é signatário. A ação sistemática de movimentos indígenas e indigenistas tem resultado, historicamente, na afirmação de direitos específicos –às terras, às línguas, aos saberes, às práticas culturais– resguardados por uma legislação bastante abrangente, mas isso tem tido impactos pouco significativos nas condições objetivas de vida da maioria dos indígenas, em todo o país.

Em função da omissão do Estado, algumas comunidades indígenas têm tomado iniciativas como as de retomar, em contextos urbanos, porções bastante diminutas de seus antigos (e vastos) territórios, de onde foram expulsos quando se implementaram projetos governamentais de ocupação ou de expansão urbana e, em zonas rurais, acampam em beiras de estrada ou em matas ciliares que emolduram rios localizados em suas terras tradicionais, ocupadas atualmente pelo agronegócio. Assim, neste texto afirma-se que é na luta pela garantia da terra e pela conquista de autonomia e/ou de sustentabilidade em territórios demarcados que se assentam e se justificam, de modo especial, os esforços empreendidos na direção de assegurar o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior. O acesso à universidade é, do ponto de vista coletivo, estratégico para acessar recursos simbólicos específicos e ferramentas que possam aprimorar e fortalecer lutas pela garantia das terras e pela auto-gestão das instituições de educação,

de assistência em saúde, assim como do âmbito do direito, entre outras áreas, o que se dá por meio do ingresso em cursos universitários específicos. Nesse sentido, a luta pela educação, em todos os níveis, é assumida como estratégia para assegurar direitos fundamentais e, também, como um bem público.

1. Lutas dos povos indígenas pelo direito à educação e linhas de ação da Universidade Luterana do Brasil

Na busca por consolidar e ampliar possibilidades de ingresso universitário, os povos indígenas têm investido em espaços próprios de articulação e mobilização, de líderes, de professores e de estudantes de distintas etnias. Também tem participado em fóruns e conselhos de instituições educacionais públicas e privadas, para discutir, por exemplo, políticas de ação afirmativa, ingresso diferenciado, ações voltadas para a garantia de permanência de estudantes indígenas na universidade, entre outras.

Vale ressaltar, ainda, as intensas lutas que se desenrolam há pelo menos quatro décadas, no Brasil, em torno da definição de princípios e propósitos para a ação pedagógica e para as escolas, de modo a resguardar seu caráter intercultural e plurilíngüe. Esse amplo movimento não se detém unicamente na afirmação da diferença e da especificidade da atuação docente, mas se estende à luta cotidiana para vincular a educação escolar aos projetos de futuro de cada coletividade e, ainda, sendo a ampliação da oferta de educação escolar em todos os níveis pensada deste quadro mais amplo, incluindo-se aí a formação superior, mestrado, doutorado, como oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas vinculadas concretamente às escolas e aos modos de educar nas diferentes comunidades.

Neste artigo, o compromisso das instituições de ensino superior com o acesso e permanência de estudantes indígenas é afirmado como ação estratégica, por meio da qual se pode vislumbrar a construção de bases para uma educação intercultural, assim como o compromisso com o desenvolvimento de estudos de viés crítico, que problematizem perspectivas eurocêntricas nos currículos e formas estruturais de racismo presentes nas próprias instituições. No foco de atenção — na presente comunicação— estão algumas experiências de colaboração intercultural entre a Ullbra (Universidade Luterana do Brasil) e outras instituições educacionais e, ainda, entre a universidade e alguns coletivos indígenas. E, neste sentido, serão focalizadas três linhas de ação: a primeira, concernente às atividades de extensão promovidas no âmbito de redes interinstitucionais, que envolvem participação direta de

indígenas das etnias kaingang e mbyá-guarani; a segunda linha de ação diz respeito aos projetos de pesquisa, notadamente aqueles desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação; a terceira linha de ação envolve iniciativas de ação direta junto a comunidades indígenas, voltadas à garantia de direitos territoriais.

A Universidade Luterana do Brasil atua há 45 anos na oferta de ensino superior e tem como mantenedora a Aelbra (Associação Educacional Luterana do Brasil). Esta Universidade integra a Rede Ulbra de Educação, composta, ainda, por quatro Centros Universitários e duas Faculdades, localizadas nas regiões Sul, Norte e Centro-oeste do país, e possui oferta de educação a distância estruturada em cerca de 70 polos. Conta, ainda, com 15 escolas de educação básica, dentre as quais está a Escola Especial Concórdia, que atende exclusivamente estudantes surdos. A Língua Brasileira de Sinais é utilizada como primeira língua para a comunicação e para a aprendizagem nesta escola, sendo ela veículo para que crianças e jovens surdos encontrem possibilidades de aprendizagem respaldadas em suas experiências visuais e culturas. A experiência escolar, nestas condições, pode também permitir que se promovam identificações positivas com a cultura surda, confrontado o sentido de deficiência usualmente utilizado para referir, de modo geral na cultura majoritária e sob uma perspectiva de base clínica, as pessoas surdas.

Em âmbito local, a Universidade é reconhecida por seus programas comunitários inclusivos. Nesse sentido, cabe salientar que a Ulbra acolhe grande número de estudantes cujas famílias são de baixa renda, com bolsas de estudo do Prouni (Programa Universidade para Todos), do governo federal. Em 2018, são quase dez mil graduandos Prouni na Ulbra e, em 2019, estima-se que serão 18 mil bolsistas em todos os cursos de graduação. No tocante à Pós-Graduação, a Universidade conta com sete cursos *stricto sensu* de Mestrado e quatro cursos de Doutorado, com formação focada na produção científica investigativa.

Na próxima seção –antes de enfocar ações da Universidade–, serão retomados, de modo breve, alguns preceitos legais, conquistados pelas lutas protagonizadas pelos povos indígenas e concernentes à educação escolar e ao acesso ao ensino superior, de modo a traçar um horizonte possível para as ações de universidades contemporâneas, entre elas, a Ulbra.

2. Direitos dos povos indígenas e acesso ao ensino superior

A educação escolar (em distintos níveis) não é nenhuma novidade na vida indígena, mas é relevante e atual o esforço empreendido para

a redefinição de seu papel, que emerge da luta dos próprios indígenas e que se consubstancia na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2004), quando, no Artigo 210, § 2º, afirma-se que a educação escolar indígena deve contemplar as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem de cada etnia. Têm-se, assim, as bases para uma função social distinta daquela sustentada numa perspectiva integracionista, que se define pelo reconhecimento, aos índios, de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e [...] dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231, *caput*). No âmbito do ensino superior, a presença indígena tem possibilitado a ampliação dos horizontes daquilo que se convencionou chamar de saber universal, com suas maneiras de pensar e de produzir conhecimentos. Em pesquisas conduzidas por estudantes indígenas que cursam licenciaturas há um esforço em sistematizar e dar visibilidade às maneiras próprias de educar e de produzir conhecimentos, mas podemos dizer que as universidades não estão, ainda, preparadas para aproveitar a oportunidade aberta por esta instigante presença.

Iniciativas conjuntas de povos indígenas, a partir dos anos 1970, impulsionaram a consecução de um conjunto de direitos estabelecidos no plano legislativo, bem como a organização de ações e programas governamentais voltados especificamente para indígenas, conforme já foi mencionado. Exemplo disso é a experiência do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, analisada por Silva (1994) e Baniwa (2009). Entre as décadas de 1980 e 2000, foram realizados encontros anuais de professores de diferentes etnias, cujo propósito era possibilitar a discussão sobre formas originais de organização da escola e do trabalho pedagógico nas aldeias. Algumas discussões realizadas nos anos 1980 foram sintetizadas em uma declaração,¹ elaborada em julho de 1991. Afirmaram-se, naquele documento, princípios orientadores para a educação escolar indígena, que incluíam, entre outras coisas, a elaboração de currículos e regimentos específicos pelos próprios professores indígenas e suas comunidades; a valorização das culturas, línguas e tradições de cada povo; formação específica para a docência; isonomia salarial entre professores índios e não índios; a atuação dos docentes junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios; a veiculação, nas escolas dos não índios, da história e cultura dos povos

¹ Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, declaração de princípios assinada por professores sateré-maué, tukano, baniwa, tikuna, taurepang, macuxi, miranha, kambéba, mayoruna, mura, kokama, baré, marubo, waimiri-atroari, wapixana, yanomami e pira-tapuia, Manaus, AM, 1991.

indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo (Silva, 1994).

No texto constitucional brasileiro, admite-se que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura indígena, e assim, se expressa uma virada conceitual relativa à forma de pensar a escola e de dar sentido à formação para uma atuação docente, por exemplo, em contextos indígenas. Ademais, o Artigo 232 da Constituição Federal reconhece que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo e defender seus direitos e interesses (Brasil, 2004). Esse reconhecimento pôs fim ao regime tutelar e possibilitou aos povos indígenas participação e exercício pleno da cidadania e do controle (não mais mediado por um órgão tutor) sobre ações e políticas privadas ou públicas que lhes dizem respeito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 (Brasil, 1996) reafirma, em seu artigo 32, § 3º, os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo às determinações mais gerais da educação nacional. Essa Lei atribui à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e modos de pensar das distintas etnias. Fixa também objetivos para educação destinada aos povos indígenas, tais como: “a recuperação de suas memórias históricas”, “a reafirmação de suas identidades étnicas”, “a valorização de suas línguas e ciências”, além da atribuição de oportunizar “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. A mesma lei assegura aos indígenas o acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino, da pesquisa e da criação artística. Neste aspecto, a ação das universidades pode e deve ser potencializadora deste direito.

O atual Plano Nacional de Educação resguarda as “necessidades específicas” das populações indígenas, assegurando-lhes equidade educacional e reconhecimento da diversidade cultural (PNE 2014-2024, Art. 8º, II). Assegura, também, a oferta de diferentes níveis educacionais e, no tocante ao ensino superior, recomenda o acesso à formação acadêmica e aos conhecimentos técnicos, prevendo, para tanto, ações de incentivo ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas. Nesse sentido, o documento prevê a elevação gradativa do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, e a estratégia voltada aos indígenas é a de “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (PNE 2014-2024, Estratégia 14.5).

O acesso aos níveis mais elevados de ensino também oportunizaria aos indígenas a obtenção de títulos que lhes permitam ocupar cargos estratégicos na direção de suas escolas (considerando as especificidades socioculturais), assim como em instâncias de planejamento, execução ou controle e avaliação de políticas públicas destinadas a estas coletividades. Tal premissa é também afirmada em outras normativas, a exemplo das Resoluções CNE/CEB N° 3/1999 e CNE/CEB N° 5/2012, do Conselho Nacional de Educação.

A legislação em vigor assegura um amplo conjunto de direitos aos povos indígenas e muitos deles vêm definindo estratégias para acessar educação superior, para acompanhar e dar suporte sociocultural aos estudantes que se deslocam para frequentar a universidade em centros urbanos e, ainda, para resguardar o caráter de bem comum de seus conhecimentos, quando estes são postos em diálogo com saberes ocidentais. Conforme Baniwa (2009, p. 11), os indígenas reivindicam, hoje, ingresso ao ensino superior e à pós-graduação porque “desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito”. A função social da educação escolar em todos os níveis é reiterada por Paladino e Almeida (2013, p. 109), e as autoras explicam que:

Os indígenas reclamam formação e capacitação em nível superior para que possam dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de precarização da vida, a fim de serem capazes de gerir seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. Para tanto, buscam ter acesso a cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento, para além da formação pedagógica –tanto cursos regulares das universidades públicas e privadas como cursos com modalidade específica e diferenciada para estudantes indígenas– principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão ambiental e territorial.

Não são poucos os desafios enfrentados para oportunizar uma efetiva inserção dos indígenas no ensino superior. A relação entre saberes indígenas e saberes validados nos currículos acadêmicos é assimétrica, mesmo considerando-se a trajetória de quase vinte anos desde que se realizaram as primeiras reservas de vagas para indígenas no ensino superior, e mesmo levando em conta as experiências de licenciaturas interculturais destinadas à formação exclusiva de estudantes indígenas no país.

Uma das dificuldades principais diz respeito à inserção de conhecimentos indígenas como parte dos conteúdos curriculares.

Existe consenso de que, para isso, um dos primeiros passos deveria ser a incorporação, no quadro docente, de sábios indígenas, contudo o reconhecimento de saberes não formalizados e academicamente certificados é uma barreira a ser ultrapassada. (Palandino; Almeida, 2013, p. 118)

No que tange à formação na pós-graduação, em 2016 estabeleceu-se, no Brasil, uma política de ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado, em universidades públicas, atendendo às exigências da Portaria Normativa Nº 13/2016 do Ministério da Educação, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Contudo, a referida portaria induz, mas não torna obrigatória a reserva de vagas, ficando a cargo de cada universidade a regulamentação e adesão a esta ação estratégica.

Embora a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na graduação e na pós-graduação não sejam suficientes para promover condições de equidade social, elas são estratégicas e potencialmente úteis na luta contra as desigualdades. Assim, num contexto de democratização do acesso à universidade, o desafio passa a ser desenvolver espaços inovadores de encontro intercultural, por meio dos quais se possam estabelecer agendas em comum. Não bastaria, portanto, que as universidades possibilitassem o ingresso diferenciado aos estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado, seria necessário promover outras maneiras de fazer pesquisa, possibilitar a realização de projetos em rede nos quais os estudantes indígenas encontrem terreno fértil ao diálogo intercultural, de modo a pôr em movimento suas perspectivas e práticas de conhecimento. No contexto das universidades, uma perspectiva intercultural pode promover “uma importante ruptura com a racionalidade formalmente unidimensional, linear e progressiva, inspiradora da formação universitária ocidental, que fragmenta e distancia os campos de saberes científicos, alienando os sujeitos dos processos e meios de produção, aquisição e circulação de conhecimentos” (Freitas e Resende, 2016, p. 188).

As condições concretas de ingresso e permanência de estudantes indígenas na graduação e pós-graduação estão longe de atender as expectativas coletivas de seus povos e comunidades. Observa-se que ocorrem dois mecanismos principais de exclusão destes estudantes: o primeiro diz respeito às barreiras que impossibilitam ou dificultam o ingresso (não apenas para indígenas, como também para negros, mulheres, pobres, transgêneros, sujeitos ditos deficientes, por exemplo); o segundo concerne à exclusão dos conhecimentos, visões de mundo, línguas, projetos de futuro, perspectivas sobre a vida cons-

truídas por esses sujeitos. Nesse último sentido, Mato (2016) e tantos outros pesquisadores afirmam que os conhecimentos indígenas têm sido menosprezados nas redes que constituem e promovem o conhecimento acadêmico. Talvez sejam os próprios indígenas, no âmbito da universidade, os que possam sacudir o caleidoscópio para alterar as imagens cristalizadas e expandir os horizontes pensáveis. Na sequência deste texto, serão destacadas pequenas ações interculturais e colaborativas, desenvolvidas na Universidade Luterana do Brasil.

3. Primeira linha de ação da universidade: Vinculação com redes interinstitucionais e colaborativas de âmbito nacional e internacional

Uma das ações nas quais se insere a Universidade Luterana do Brasil diz respeito à Rede Saberes Indígenas na Escola, destinada à formação em serviço de professores kaingang e mbyá-guarani do Rio Grande do Sul. Ao longo de quatro anos uma docente da Ulbra participou desta rede de formação continuada de professores, iniciada em outubro de 2013 e desenvolvida em regime de colaboração com secretarias estaduais de Educação e Instituições de Ensino Superior. No âmbito da Rede Saberes Indígenas na Escola realizam-se encontros de professores indígenas, atividades de estudo, discussões sobre currículo, letramento, numeramento, como também sobre as visões de mundo e saberes próprios a cada povo indígena que devem alicerçar as práticas escolares. A ação abrange, também, a produção de materiais pedagógicos –contemplando diferentes linguagens– e de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas (Ferreira, Bergamachi e Bonin, 2015).

Sobre o funcionamento desta ação, destaca-se que é constituída por instituições de ensino superior, recebe recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e está organizada em núcleos estabelecidos em dezessete estados brasileiros, sendo que mais de 80 povos indígenas participam dos processos de formação continuada em todo o país. Os professores universitários atuam, neste processo, apresentando possibilidades teórico-metodológicas para a sistematização de pedagogias e processos de aprendizagem próprios a cada povo indígena, bem como com bases para se pensar práticas interculturais no âmbito educativo. Atuam, ainda, no acompanhamento da formação específica, conduzida por professores indígenas e orientada por sábios e anciãos kaingang e mbyá-guarani, cujos propósitos são, por exemplo, a organização da educação escolar conforme interesses de cada comunidade, a elaboração de currículos e/ou de materiais pedagógicos e didáticos específicos, a discussão de princípios para a ação docente, entre outros. Pesquisas acadêmicas têm sido realizadas para

dar visibilidade e força política a esta iniciativa de formação de professores, que tem como especificidade o protagonismo de professores indígenas na definição de prioridades, formas e caminhos para garantir que este seja um espaço efetivo de discussão sobre a educação escolar indígena, assim como de criação autoral de obras, textos, vídeos, CD, e outros materiais para as suas escolas.

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

Aprendizagens são geradas nas relações históricas e atuais dos povos com seus territórios, e as pesquisas e ações articuladas neste espaço interinstitucional visam ampliar vínculos e formas de apoio às lutas contemporâneas pelo reconhecimento, demarcação e garantia das terras indígenas no Brasil. De acordo com dados do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), são atualmente 1.296 terras indígenas no país. Este número inclui as 401 terras já demarcadas, as 306 com alguma das etapas do procedimento demarcatório, as 65 terras que se enquadram em outras categorias que não a de terra tradicional ou, ainda, as 530 terras sem nenhuma providência do Estado para dar início à sua demarcação.

Afirma-se que as plurais formas de vida indígena são frequentemente caracterizadas, no contexto brasileiro, como residuais e obsoletas, como se fossem inviáveis, pois pressupõem um território compar-

tilhado, não ajustado à lógica da propriedade privada. No Rio Grande do Sul são mais de 100 terras indígenas (mais da metade delas não tem qualquer providência formal de demarcação). Por fim, vale sublinhar que “um povo indígena é uma multiplicidade viva, em perpétuo devir, em perpétua divisão, recombinação, diferenciação” (Viveiros de Castro, 2011, p. 261). E esta multiplicidade viva necessita da terra, não como simples suporte para a sobrevivência física e sim como territorialidade específica, como lugar de construção de sentidos, de identidades, de crenças, de formas de ser e de educar. Daí deriva a necessária inserção das universidades nas lutas pela garantia da terra para os povos indígenas, luta que na atualidade se trava por meios institucionais, jurídicos e, inclusive, acadêmicos.

4. Segunda linha de ação da universidade: pesquisas colaborativas e de caráter intercultural desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma das linhas de ação da Universidade está também voltada ao propósito de colaboração intercultural no tocante ao ensino à pesquisa e à extensão, pensados como tríplice estratégia para a produção e difusão de conhecimentos sobre povos indígenas e afro-brasileiros. Na sequência deste texto serão destacadas algumas ações conduzidas por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, credenciado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2004. Este Programa tem, como área de concentração, os Estudos Culturais em Educação e, como singularidade, a atenção aos múltiplos espaços e instâncias de formação de sujeitos e às relações entre pedagogia e cultura. Nessa perspectiva, são titulados mestres e doutores para atuarem em diversificados campos de saber: nas instituições de ensino superior, nas escolas de Educação Básica, em instâncias de decisão político-administrativas tais como secretarias de educação, conselhos, além de outras instituições públicas e privadas e de organizações não-governamentais.

As pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação admitem um amplo espectro de temáticas, possibilitadas pelo campo dos estudos culturais, que incluem as propostas curriculares, os livros didáticos, as obras de literatura infantil e juvenil, as produções culturais disponíveis na internet, além de uma variedade de práticas concernentes ao ambiente escolar e não escolar (vistas por seu caráter pedagógico). Estão, no foco de atenção, também, artefatos da cultura, tais como filmes, jornais, revistas, fotografias, músicas, peças publicitárias, programas televisivos, produções digitais, redes sociais, artefa-

tos tecnológicos variados, entre outros. As atuais linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação são “Infância, juventude e espaços educativos”; “Currículo, ciências e tecnologias” e “Pedagogias e políticas da diferença”. As ações vinculadas à terceira linha estão mais diretamente relacionadas às temáticas indígena e afro-brasileira. Tais pesquisas têm focalizado: processos de formação de professores; formas de ingresso e políticas de permanência de estudantes negros e indígenas em cursos de graduação e pós-graduação; produções literárias de autoria indígena e aquelas identificadas como literatura, música, teatro e imprensa negra; análise de iniciativas para abordagem da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras em escolas de educação básica; análise de abordagens das referidas temáticas em livros didáticos, por exemplo.

As pesquisas de docentes, mestrandos e doutorandos têm sido divulgadas em artigos acadêmicos, livros, matérias para jornais, incluindo aqueles produzidos por organizações vinculadas a movimentos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros. O conjunto de investigações também tem subsidiado a produção de materiais de caráter pedagógico, utilizados nas disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura da Universidade e disponibilizados a professores da educação básica (por meio de cursos de extensão, bem como da presença de pesquisadores nas escolas, acompanhando, assessorando e realizando novas pesquisas). Vale ressaltar que todos os pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação orientam mestrandos e doutorandos, ministram disciplinas no âmbito do Programa e são docentes de disciplinas de cursos de graduação da Universidade.

Mais especificamente, o grupo de estudos sobre a temática indígena, coordenado pela autora de presente texto, vem analisando narrativas sobre povos indígenas que se constituem em diferentes espaços e artefatos culturais (jornais, cinema, livros didáticos, por exemplo), assim como narrativas feitas por autores indígenas em obras de literatura infanto-juvenil e em produções cinematográficas. Um foco destas pesquisas volta-se aos modos como os estudantes de graduação nararam suas experiências de *encontro* com a temática indígena ao longo da formação escolar. A partir dessas narrativas, promovem-se movimentos analíticos e desconstrutivos, para possibilitar o estranhamento de pontos de vista sustentados em estereótipos e/ou em perspectivas eurocêntricas. Sustenta-se, assim, que algumas práticas de significação constituem e posicionam os povos indígenas na diferença, processo implicado com relações de poder/saber.

Valendo-se de um artefato escolar –livros didáticos de Arte para o ensino médio– Mariana Thomas (2018), integrante do grupo de pesquisas sobre temática indígena e docente da rede de escolas de edu-

cação básica da Ullbra, discute, em sua pesquisa de mestrado, as formas como as expressões artísticas dos povos indígenas são apresentadas, construídas e posicionadas em livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático, para distribuição para alunos de escolas públicas. Em termos representacionais, a análise mostrou que se reiteram, nas duas obras, certos discursos multiculturalistas, implicados com a valorização e o reconhecimento da diversidade. Contudo, representações ainda sustentadas em simplificações das artes indígenas podem ser encontradas, assim como uma abordagem descontextualizada, fragmentada e em certa medida genérica das culturas indígenas. De um modo geral, a inclusão das artes indígenas está orientada por uma cronologia de base eurocêntrica, conforme mostra a pesquisa, aspecto que reafirma o lugar subordinado e periférico que historicamente se constitui para os indígenas em produções escolares. Assim, sob um sentido predominante do que seria Arte, se exclui a possibilidade de entender o artístico produzido pelos povos indígenas, senão por critérios estritamente eurocêntricos, que reduzem as artes dos povos indígenas à categoria de artesanato.

Na esteira de teorizações que buscam produzir um alargamento do campo pedagógico, a dissertação de Kassius Nitske da Silva (2012), integrante do grupo de estudos supracitado e também docente da Ullbra, dedica-se à análise dos Jogos dos Povos Indígenas, um evento contemporâneo no qual se entrelaçam práticas provenientes de culturas e tradições diversas e no qual se constituem múltiplas representações sobre os povos indígenas. Interessam principalmente ao autor as estratégias pedagógicas colocadas em ação nos Jogos dos Povos Indígenas para ensinar sobre o *ser índio*, seu lugar, suas características e formas de expressão na atualidade. No estudo, ele se vale particularmente dos conceitos de representação e de identidade, componentes do chamado *circuito da cultura*. A metodologia consistiu na realização de observações de inspiração etnográfica na XI edição dos Jogos dos Povos Indígenas, ocorrida no ano de 2011, bem como no registro de conversas informais com atletas, organizadores e participantes dessa edição dos Jogos, registradas em um diário de campo. Os resultados deste estudo colaboram para contestar a premissa de que as culturas indígenas deveriam permanecer inalteradas, e contribuem para pensar o dinamismo e a complexidade das práticas contemporâneas e dos espaços de interculturalidade.

Algumas pesquisas se dão por meio da imersão no cotidiano da vida indígena, como ocorre na dissertação de mestrado de Luís Antônio Catafesto de Souza (2010), integrante do mesmo grupo de estudos e também docente da Ullbra. Ele analisa algumas práticas educativas dos mbyá-guarani, em especial os processos de nomeação; as noções

de mobilidade espacial, de temporalidade e as diferenciações etárias como parte das tecnologias de produção da pessoa. O autor realizou visitas regulares a sete aldeias mbyá-guarani localizadas no estado do Rio Grande do Sul, ao longo de dois anos. Para desenvolver suas análises, fez uso de um conjunto de estudos antropológicos clássicos e um conjunto de textos acadêmicos contemporâneos, dedicados ao estudo dos mbyá-guarani. Os resultados do estudo colaboram não apenas para pensar as práticas educativas mbyá-guarani, como também para reposicionar a discussão sobre territorialidade e conferir-lhe visibilidade no Rio Grande do Sul. Os destaques feitos a estes três estudos, de modo especial, justificam-se no fato de que todos os pesquisadores integram o quadro docente da Universidade Luterana do Brasil e sua rede de escolas de educação básica.

5. Terceira linha de ação da universidade: atuação direta com comunidades indígenas

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

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

Outra frente de ação diz respeito à divulgação da situação em que se encontram, particularmente, as comunidades indígenas que vivem em acampamentos provisórios no estado do Rio Grande do Sul. No estado do Rio Grande do Sul são cerca de 27 acampamentos provisórios, nos quais famílias guarani ou kaingang vivem em condições de vulnerabilidade, à beira de rodovias, nas proximidades de fazendas instaladas sobre suas terras tradicionais, enquanto aguardam que se iniciem ou sejam concluídos procedimentos administrativos de demarcação. Conforme Liebgott (2017), nos acampamentos não há saneamento, a maioria das habitações são armadas com lonas ou lâminas de madeira. Há alto índice de doenças respiratórias e de vermino-

ses. As famílias permanecem acampadas por anos – há acampamentos indígenas que já completam quatro décadas de espera por providências legais de demarcação das terras. Considera-se que esta linha de atuação da Universidade é, ainda, pouco expressiva.

Palavras finais

Na atualidade, as pesquisas acadêmicas têm se ocupado não apenas em discutir, desdobrar e buscar expandir o campo de direitos educacionais, ambientais, territoriais de povos indígenas, como também têm focalizado protagonismos, estratégias atuais de luta e resistência, processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos, propostas educativas próprias, entre outras. Em ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão se tem buscado discutir, problematizar e contestar regimes racializados de representação, bem como se tem investido na divulgação de produções culturais indígenas (literatura, vídeo, fotografia, etc.). Igualmente, os esforços para dar visibilidade a múltiplas formas de luta e de protagonismo contemporâneo dos povos indígenas podem colaborar para a consolidação de direitos e, no plano acadêmico, para contestar noções de passividade das populações indígenas, historicamente engendradas.

As ações diretas de apoio e solidariedade às lutas indígenas, assim como pesquisas que colaboram para expandir e consolidar direitos, são parte importante das lutas no contexto brasileiro. Assegurar a oferta de educação que respeite as diferenças e que seja tomada como um bem público é um dos aspectos em relação aos quais a Universidade pode e deve estar voltada, para cumprir, desse modo, sua função social.

Referências

- BANIWA, G. J. S. L., “Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”, em: M. I. Smiljanic y J. Pimenta (eds.), *Faces da indianidade*, Curitiba: Nexo Design, 2009, pp. 187-202.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Recuperado de https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/ind.asp.
- ..., *Lei nº 9.394, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- ..., *Lei nº 12.711, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*, 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm.
- ..., *Lei nº 13.005, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*, 2014. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>.
- BRASIL/MEC, *Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências*, Brasília: Diário Oficial da União, 12/05/2016, 2016, Seção 1, p. 47.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CEB, *Resolução Nº 003 de 10 de novembro de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: Diário Oficial da União, 17/11/1999, 1999, Seção 1, p. 19.
- ..., *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, Brasília: Diário Oficial da União, 15/07/2012, 2012. Seção 1, p. 18.
- FERREIRA, B., M. A. Bergamaschi e I. T. Bonin, “Diálogos de saberes e protagonismo em uma experiência de formação de professores Kaingang/RS”, em: A. C. Nascimento, C. M. Vieira y H. Q. Medeiros (eds.), *Educação Indígena na escola e em outros espaços: experiências interculturais*, Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.
- FREITAS, A. E. C. y L. M. Resende, “Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes”, *Espaço do currículo*, v.9 (2), 2016, pp. 188-199. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29928>.
- IBGE, *Censo demográfico brasileiro*. 2010. Recuperado de <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.
- LIEBGOTT, R. A., “Às margens, exilados entre cercas e estradas, vivem os subexistentes”, em: Conselho Indigenista Missionário (ed.), *Relatório da violência contra os povos indígenas no Brasil - dados de 2016*, Brasília: CIMI, 2017, pp. 28-29.
- MATO, D., “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos”, em: D. Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*:

- experiencias, interpelaciones y desafios*, México: UNAM, 2016, pp. 21-48.
- PALADINO, M. y N. P. Almeida, *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria - Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2013.
- SILVA, K. N., *Jogos dos Povos Indígenas: estratégias pedagógicas, negociações e práticas representacionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012.
- SOUZA, L. A. C., *Crianças Mbyá-Guarani: práticas educativas & tecnologias de produção da pessoa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.
- THOMAS, M. S., *O que se pode aprender sobre artes dos povos indígenas em livros didáticos de arte/ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, E., “A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado”, em: *Prisma Jurídico*, Vol. 10 (2), 2011, pp. 257-268. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/934/93421623002.pdf>.

O protagonismo do movimento negro e a democratização do ensino superior brasileiro

Joana Célia dos Passos

O Brasil do século XXI carrega as contradições que o desafiam enquanto nação, e neste turno, as desigualdades étnico-raciais não podem ser compreendidas como *questões menores* ou periféricas, pois arrastam-se desde o início da República como a marca da pobreza no país, onde a exclusão e as assimetrias raciais cederam à ideia de *democracia racial* ancorada a um pensamento de branqueamento da sociedade brasileira. O racismo nos constitui como nação, é estrutural. Ou seja,

é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade brasileira. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2018, pp. 5-6).

A escrita desse artigo se dá num contexto ainda mais desafiador não somente para a sociedade brasileira, mas para toda a América Latina. O resultado do pleito eleitoral para presidente do Brasil impacta enormemente na recente e frágil democracia que por aqui vivemos. Anúncios de militarização do governo e de perda de direitos trabalhistas, a privatização de empresas públicas estatais, os ataques às universidades contra a liberdade de cátedra, o fim das ações afirmativas no ensino superior, a criminalização de movimentos sociais e professores, a violência contra negros, indígenas, quilombolas, população LGBT vão se materializando ainda antes da posse do presidente eleito. Como nos alertam Levitsky e Ziblatt (2018),

Tendemos a pensar na morte de democracias: nas mãos de homens armados. [...] Porém, há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática, mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos —presidentes ou primeiros ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder. (Levitsky e Ziblatt, 2018, pp. 6-7)

Nesse sentido, escrever sobre o protagonismo do movimento negro na democratização do ensino superior brasileiro se faz ainda mais ne-

cessário. Apresento aqui aspectos da participação ativa do movimento negro na luta antirracista para a democratização da sociedade brasileira, um breve histórico sobre as ações afirmativas nas universidades brasileiras e concentro a análise na atuação do movimento negro no processo de formulação, implantação e acompanhamento da política de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina.

As ações afirmativas e o protagonismo do movimento negro

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

No Brasil, a política de ações afirmativas, como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, está imbricada com a história dos movimentos negros e deve a eles sua entrada na política nacional de educação e ampliação posterior a outros grupos discriminados, como estudantes de escola pública e indígenas. Embora os movimentos negros já há algumas décadas denunciasses o racismo e propusessem políticas para a sua superação, somente em 1995 por ocasião da I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares¹ contra o racismo, a discriminação e pela vida,² o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo e a necessidade de adotar políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Contudo, a participação ativa da delegação brasileira, em especial dos movimentos negros, na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, foi determinante para que as discussões e iniciativas fossem assumidas

¹ Zumbi dos Palmares é considerado um herói negro nacional.

² A I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, a discriminação e pela vida, reuniu aproximadamente trinta e cinco mil ativistas do movimento negro em Brasília, sede do governo federal.

como políticas de Estado. O Programa de Ação daquela conferência não somente reconheceu o racismo e o combate à discriminação racial, xenofobia e intolerância como responsabilidade primordial dos Estados, como também incentivou a elaboração de planos de ações nacionais para a promoção da diversidade, igualdade de oportunidades, participação e justiça social e, ainda, instou os Estados para que implementassem programas de ações afirmativas para promover o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços básicos.

Os compromissos assumidos pelo Brasil em relação às ações afirmativas, nessa III Conferência, ganharam maior impulso no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a criação da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial),³ em 2003, na esfera do governo federal e vinculada à Presidência da República. Sua principal função era formular, acompanhar e coordenar políticas públicas para a promoção da igualdade racial incluindo, aqui, as ações afirmativas. Em paralelo à discussão sobre as ações afirmativas, deu-se um embate político versando sobre os mecanismos de ampliação do Ensino Superior, após pesquisas denunciando o caráter elitista das universidades brasileiras que, mesmo sendo públicas, não tinham suas vagas preenchidas pelas camadas populares.

A luta travada pelo movimento negro para o acesso de todos ao Ensino Superior tem um importante papel na busca pela democratização da universidade⁴ brasileira. Suas organizações com formas diferenciadas de expressão desenvolvem diversas estratégias pela inclusão social da população negra e pela superação do racismo na sociedade brasileira. Desse modo, pelas diferentes frentes de luta, o movimento negro vai se constituir num importante protagonista na luta pela democratização da sociedade brasileira e, portanto, também do ensino superior.

Marcos Cardoso considera que o movimento negro se distingue dos demais movimentos sociais porque teve que recontar e reolocar no lugar a história da população negra. Para ele,

movimento negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção de uma nova interpretação da trajetória do povo ne-

³ Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, a Seppir deixa de ter o *status* de ministério e passa a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

⁴ A relação entre o movimento negro brasileiro e a educação tem sido abordada há algum tempo por diferentes intelectuais (Gonçalves, Gonçalves e Silva, 2000; Gomes, 2012; Passos, 2005, entre outros.)

gro. [...] O movimento negro é fruto de uma negação histórica
(Cardoso, 2002, pp. 17 e 19).

Assim, Cardoso (2002) situa o movimento negro dentro de um jogo dialético de negação, construção e afirmação permanente da identidade racial num processo constante de organização de forças culturais e sociais bastante heterogêneas em torno de um projeto histórico.

Na compreensão de Nilma Lino Gomes, “o movimento negro constrói um projeto educativo emancipatório” (Gomes, 2017, p. 130) na sociedade brasileira reeducando negros, mas, também, outros segmentos étnico-raciais e sociais para as lutas por direitos, para além da educação escolar. Para ela, o movimento negro historicamente se constitui assim, em educador. É a participação ativa deste a base para sua afirmação. Os quilombos, os terreiros, as insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiada, Cabanagens, Farrroupilha, Revolta dos Búzios, Chibata, etc.), as irmandades, os grupos culturais, as associações beneficentes e recreativas, as sociedades carnavalescas, as organizações políticas e a imprensa negra são alguns modos de organização e associativismo negro que permitiram a resistência e a construção de estratégias na sociedade racista como a brasileira.

As ações afirmativas no ensino superior no Brasil

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

No Brasil, o ano de 2001 marcou o início da implantação das ações afirmativas no Ensino Superior por universidades públicas: a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) inauguraram o sistema de cotas por exigência da Lei Estadual 3.708. Seguiram-se a essas a UNEB (Universidade Estadual da Bahia) e a UFMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), em 2002, e a UnB (Universidade de Brasília), em 2003. As experiências iniciais dessas universidades foram fundamentais, não só porque ousaram e comprovaram a viabilidade das co-

tas, mas porque pautaram e assumiram o debate público, juntamente com os movimentos negros, sobre as desigualdades raciais, o racismo e a importância das ações afirmativas na sociedade brasileira, que tem 54% da população autodeclarada negra, e que compõe a nação mais negra localizada fora do continente africano.

No entanto, a implantação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior não aconteceu sem conflitos e disputas. A esse respeito, citam-se dois documentos: o “Manifesto: Todos têm direitos iguais na República Democrática” e o “Manifesto: Em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”; ambos apresentavam suas posições acerca das cotas nas universidades. O primeiro argumentava que tal medida, assim como o Estatuto da Igualdade Racial,⁵ ameaçava de extinção o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, além de racializar a sociedade brasileira, o que provocaria conflitos raciais jamais vistos no Brasil. O segundo apresentava um histórico das ações afirmativas no mundo, discutia o racismo como estruturante das desigualdades sociais e chamava a atenção do Estado brasileiro para a necessidade de uma resposta coerente e responsável aos vários instrumentos jurídicos internacionais de que era signatário.

Em que pesem os tensionamentos e resistências, as ações afirmativas vão se consolidando como política de Estado em consonância direta com as reivindicações dos movimentos sociais negros: em abril e maio de 2012 foi aprovada, por unanimidade no STF (Supremo Tribunal Federal), a constitucionalidade da reserva de vagas no Ensino Superior para negros e para oriundos de escolas públicas. Em seguida, a Presidente da República sancionou a Lei Nº 12711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e estabelece, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Combinando-se a variável raça/cor e etnia, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino, desde que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas e possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Nesse mesmo ano, o Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no

⁵ O Estatuto da Igualdade Racial, criado pela Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, destina-se a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Art. 1º)

Ensino Superior (Incti, 2012), informa que, das 278 Instituições de Ensino Superior Públicas, 125 desenvolviam alguma modalidade de ações afirmativas em que os beneficiados eram: estudantes de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes de determinadas regiões, pessoas com baixa renda e quilombolas. Como se observa, não obstante os conflitos de posicionamentos entre favoráveis e contrários às cotas, muitas universidades foram aderindo a elas.

As ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina

A UFSC foi fundada nos anos de 1960 na cidade de Florianópolis e se localiza na Região Sul do Brasil e no estado que tem a menor presença de população negra.⁶ A comunidade universitária é constituída por cerca de 40 mil pessoas, entre docentes, técnico-administrativos em educação e estudantes. São aproximadamente 5.500 servidores entre professores e técnicos que atuam na universidade. Atualmente tem cerca de 35 mil estudantes matriculados em 103 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de educação a distância. Na pós-graduação, a UFSC disponibiliza cerca de 7 mil vagas para cursos *stricto sensu*: 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais e 55 cursos de doutorado. Nos 32 cursos de especialização, contabilizam-se 6 mil alunos em cursos à distância e 500 em cursos *lato sensu* presenciais (UFSC, 2016).

Em 2009 a UFSC se tornou uma universidade multicampi, expandindo-se para o interior do estado de Santa Catarina. Ao aderir ao Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - instituído pelo Decreto Nº 6.096),⁷ a universidade deixou de existir apenas em Florianópolis e inaugurou quatro novos campi no Estado: em Joinville (norte), Araranguá (sul), Curitibaanos (meio-oeste) e Blumenau (Vale do Itajaí). Essas unidades passaram a oferecer novas vagas, num total de 20 cursos. A expansão da UFSC é um processo fundamental para o aprofundamento da democratização do Ensino Superior público e gratuito, entretanto, tais políticas que possibilitam equidade apresentam desafios evidentes: assegurar o acesso, bem como a permanência e sucesso acadêmico; preocupação constante em garantir a qualidade e fomento às políticas públicas com monitoramento do modelo expansionista pela instituição origem.

⁶ O Estado de Santa Catarina é constituído por cerca de 960 mil pessoas que se autodeclararam negras, ou seja, 16% da população total.

⁷ Esse programa objetivou dotar as universidades federais de condições para ampliação do acesso e permanência pretendendo congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública.

A partir de 2007 a UFSC se inscreve na agenda contemporânea de enfrentamento das desigualdades sócio-raciais, por meio de ações afirmativas, na modalidade cotas, após dois anos da apresentação dessa demanda à reitoria pelo movimento negro e um grupo de professores da própria instituição, na abertura do Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil,⁸ promovido pelo NEN (Núcleo de Estudos Negros).⁹ Essa demanda provocou a instalação de uma Comissão criada pela Portaria 195/GR/2006, com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial na UFSC. Fizeram parte da Comissão: representantes dos centros de ensino da UFSC, da Coperve (Comissão Permanente de Vestibular), da Secretaria de Estado de Educação, da APUFSC (Sindicato dos Professores da UFSC), do SINTUFSC (Sindicato dos Trabalhadores da UFSC), dos indígenas e do movimento negro (UFSC, 2008).

As demandas trazidas pelos movimentos negros e por professores antirracistas provocaram a instalação de uma comissão com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial na UFSC.

Para efetivar uma participação democrática e qualificada na comissão constituída pela reitoria da UFSC, as organizações negras realizaram a plenária “O ensino superior e as ações afirmativas”, onde foi criado o Fórum de Entidades do Movimento Negro¹⁰ em Defe-

⁸ O Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil promovido pelo Núcleo de Estudos Negros - NEN foi realizado nos dias 15 a 17 de fevereiro de 2006 e reuniu pesquisadores e ativistas antirracistas reconhecidos nacionalmente.

⁹ O Núcleo de Estudos Negros é uma organização do movimento negro de Santa Catarina, criada em 1986, que atua na formulação, implementação e controle social de políticas públicas relacionadas à promoção da igualdade racial. Foi o NEN a organização negra responsável por organizar, no ano 2000, a I Audiência Pública sobre Ações Afirmativas para Negros em Santa Catarina, onde o Ministério Público Federal e Assembleia Legislativa de Santa Catarina foram os principais interlocutores.

¹⁰ Semelhante a outros estados brasileiros em Santa Catarina também foram criadas no século XX organizações e movimentos negros que tiveram atuação efetiva em prol do desenvolvimento do estado, como: a União catarinense dos homens de cor, criada em Blumenau no ano de 1962; as inúmeras sociedades recreativas ou clubes negros como o Centro Cívico Cruz e Souza, criado no ano de 1915 em Lages e que abrigava em seu interior o Grêmio das Margaridas; a Sociedade Recreativa União Operária, criada na década de 1940 em Criciúma e que reunia os trabalhadores negros das minas; o Kênia Clube, fundado em 1960 em Joinville. Na década de 1980 outras formas organizativas são constituídas, como, por exemplo, os Agentes Pastorais Negros, integrantes das igrejas católicas e organizações negras com atuação política, como o Núcleo de Estudos Negros em 1986 em Florianópolis e a Entidade Negra Bastiana em Criciúma. Nos anos 1990, é criado o Movimento Consciência Negra de Tubarão e organizações negras de âmbito nacional têm suas seções estaduais aqui fundadas como a Conen (Coordenação de Entidades Negras) e a União dos Negros pela Igualdade e o Movimento Negro Unificado. Com isso, se evidencia a existência e o ativismo em todo o estado de organizações e movimentos negros, o que vai se refletir por ocasião da formulação, aprovação, implementação e acompanhamento das ações afirmativas na UFSC.

sa da Educação do Negro no Ensino Superior, com o papel de ser o espaço interinstitucional dos movimentos negros catarinenses para a discussão e elaboração de proposta ao Programa de Ações Afirmativas da UFSC. Participaram ativamente do Fórum as seguintes organizações: o NEN (Núcleo de Estudos Negros), a Unegro (União dos Negros pela Igualdade), o MNU (Movimento Negro Unificado) e a AMAB (Associação de Mulheres Antonieta de Barros), todas com sede em Florianópolis, onde também se localiza a UFSC. As organizações indicaram representação dos movimentos negros para compor a Comissão responsável pela elaboração do programa de Ações Afirmativas. Estas realizaram três plenárias para analisar o processo de elaboração e as propostas apresentadas pela comissão instituída pela UFSC (Scherer-Warren e Santo, 2014).

Embora as organizações nem sempre tivessem o mesmo entendimento sobre as ações afirmativas,¹¹ essa articulação entre elas foi fundamental para que o Conselho Universitário aprovasse a Resolução Normativa 008/CUN/2007, em 10 de julho de 2007, que em seu Art. 1º preconiza que o Programa de Ações Afirmativas constitui-se em “instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na universidade”.

A participação dos movimentos negros não se encerrou com a aprovação das ações afirmativas, pois passou a integrar em 2007 a comissão de verificação do pertencimento racial dos candidatos autodeclarados negros. Essa comissão tinha como principal atribuição analisar se o candidato preenchia o requisito previsto para essa modalidade de ingresso (cotas) pelo vestibular, ou seja, se o mesmo possuía fenótipo que o caracteriza na sociedade brasileira como pertencente ao grupo racial negro.¹² Essa comissão foi extinta em 2013 pelo Conselho Universitário após ouvir estudante negra que afirmou sentir-se constrangida em passar pela comissão.

Entre 2014 e 2017 cresceram em todo o Brasil as denúncias de fraudes nas cotas no ensino superior destinadas a negros e foi nesse contexto que, em 2018, a UFSC volta a constituir a Comissão com a representação de servidores docentes, servidores técnicos, estudantes e movimentos negros. Desta vez, por defesa e articulação da SAAD (Secretaria de

¹¹ Havia quem defendesse a reparação aos negros por meio de recursos financeiros.

¹² No Brasil a discriminação racial se dá pela aparência, ou seja, pelo fenótipo. Quanto mais características negras, mais probabilidade de ser discriminado.

Ações Afirmativas e Diversidades)¹³ que, como órgão de gestão, têm como atribuição “desenvolver ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas direcionadas ações afirmativas e de valorização das diversidades na Universidade, referentes à educação básica, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, contratação de pessoal e gestão institucional, em articulação com as demais estruturas universitárias.”¹⁴

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

Além do desafio socioeconômico para a permanência¹⁵ na universidade e do racismo institucional, os estudantes cotistas negros e indígenas ainda terão que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário. Desse modo, a cultura acadêmica é aqui compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos à universidade em seus principais eixos de atuação —ensino, pesquisa e extensão—, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de aprendizagem e também de ausências e silenciamentos (Passos, 2015).

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

Um dos principais argumentos favoráveis às ações afirmativas no Ensino Superior tem sido que a universidade pública brasileira precisa refletir, no seu interior, a diversidade étnico-racial da população. Contudo, a presença de estudantes negros nas universidades brasilei-

¹³ A SAAD foi criada em 2016. Pela primeira vez a UFSC tem um órgão de gestão de ações afirmativas.

¹⁴ Mais informações em <http://saad.ufsc.br/missao-visao-valores/>.

¹⁵ Como já apontado por Silva (2017) e Rosa, Nunes e Larré (2017).

ras não só materializa fisicamente, a partir dos corpos negros, a diversidade étnico-racial como expõe a complexidade das relações raciais no Brasil, tensionando a cultura acadêmica. No entendimento de Carvalho (2005), a presença de negros e indígenas na dinâmica da instituição universitária enriquecerá sua produção de saberes e forçará uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira. Para ele, as cotas provocam um reposicionamento concreto das relações raciais no meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação e ao corpo docente. Do mesmo modo, para o autor, a inclusão étnica e racial conduz os acadêmicos a uma nova maneira de viver essa condição: “as cotas estão forçando a que os acadêmicos finalmente se vejam como brancos e não apenas como cientistas. E pela primeira vez na nossa academia é possível estabelecer uma frente que inclua brancos, negros e indígenas pensando juntos como promover a igualdade étnica e racial no país, a começar pela universidade.” (Carvalho, 2005, p. 10).

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

Na UFSC, em 2018, após 11 anos de ações afirmativas, aproximadamente 5.100 estudantes autodeclarados negros ingressaram pelas ações afirmativas e 3471 pela classificação geral do vestibular, de um total de 35 mil matrículas. Isso indica que, a exemplo de outras universidades brasileiras, a UFSC começa a ter mudanças na cor/etnia/raça e na classe de seus estudantes universitários, o que provoca um tensionamento na atual estrutura social e acadêmica. Este é provocado por vários fatores, entre eles: a simples presença de pessoas que, até então, não frequentavam os espaços do campus universitário: são outras corporeidades, múltiplas estéticas, desigualdades econômicas mais presentes, outras sociabilidades, questões geracionais e a explicitação do racismo.

Os novos sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdades e questionam a cultura acadêmica instituída, se autoorganizam em coletivos diversos, constroem pautas de enfrentamento ao racismo acadêmico e institucional, que afeta principalmente a saúde mental destes. Os coletivos de estudantes negros vão se constituindo em movimento negro, com pautas

que articulam academia e vida fora da universidade, articulam e interseccionam as lutas por direitos com coletivos feministas LGBT, estudantes pais e mães, centros acadêmicos, entre outros. Interferem positivamente na vida institucional acadêmica.

Considerações finais

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

Desse modo, a expectativa é que as ações afirmativas provoquem mudanças no pensamento acadêmico, na cultura acadêmica. Importa localizar que a maioria dos jovens negros e indígenas são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade. Neste sentido, a aposta é que novas sociabilidades possam ser experienciadas, de modo a promover relações sociais e conhecimentos acadêmicos menos estratificados entre brancos e negros.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de, *O que é racismo estrutural?*, Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL, Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010, Brasília, 2010.
- ..., Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, Brasília, 2012.
- CARDOSO, M. A., “Na pele do real: os desafios do movimento negro no século XXI”. Em: J. C. Nogueira, J. C. Passos e V. B. M. Silva (orgs.), *Negros no Brasil: políticas, cultura e pedagogia*, Florianópolis: Atilênde, 2002.
- CARVALHO, J. J., *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*, São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- DOEBBER, M. B., “Ações afirmativas com recorte racial no Ensino Superior: o impacto da política na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. *Revista Identidade*, Vol. 17, 2012, pp. 221-236. Recuperado de <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/429>.
- GOMES, J. B., “O debate constitucional sobre ações afirmativas”, em: R. E. Santos e F. Lobato (orgs.), *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GONÇALVES, C. P., *Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012, 173 p.
- HERINGER, R. e R. Ferreira, “Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008”, em: M. Paula e R. Heringer (orgs.), *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - INCTI. *Mapa das ações afirmativas no Brasil*, Brasília, INCTi/UNB, 2012.
- LEVITSKY, S. e D. Ziblatt, *Como as democracias morrem*, São Paulo: Zahar, 2018.
- MARÇAL, J. A., *A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras*, Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- PASSOS, J. C., T. C. Rodrigues e A. C. J. Cruz, “O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro”. *Revista da ABPN*, Vol. 8, Nº 19, Goiânia, 2016, pp. 8-33.
- PASSOS, J. C. “Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas”. *Educação em Revista*, Vol. 31, Nº 2, Belo Horizonte, 2015, pp. 155-182.
- ROSA, R. R. G.; G. H. L. Nunes e R. B. Larré, “As ações afirmativas na Universidade Federal de Pelotas: políticas públicas, institucionalização e democratização da educação superior”, em: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña: Eduntref y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo, 2017.
- SANTOS, D. B. R., *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese de doutorado, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009, p. 215. Recuperado de <https://repositorio>.

- ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf.
- SILVA, M. N., “As políticas de ações afirmativas no Brasil: o caso da Universidade Estadual de Londrina”, em: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña: Eduntref y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo, 2017.
- SCHERER-WARREN, I. e A. C. M. do E. Santo, “Movimento negro e implantação das ações afirmativas na UFSC”, em: I. Scherer-Warren e J. C. Passos (orgs.), *Relações raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*, Florianópolis: Atilênde, 2014.
- UFSC. Resolução n. 008/CUN/2017.
- UFSC. Secretaria de Ações afirmativas e Diversidades. 2018.

Negros de instituição privada têm acesso às Cotas na UEL

Maria Nilza da Silva

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de inclusão, avaliação e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas para estudantes negros na Universidade Estadual de Londrina desde a sua implantação em 2004. Aconteceram dois processos avaliativos, nos anos 2011 e 2017, que contaram com a participação da comunidade interna e externa da instituição, esta representada pelo Movimento Negro da cidade de Londrina.

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

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

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

Após um período de avanço nas políticas de inclusão social voltadas à população negra no Brasil constata-se, a partir de 2014, um evidente retrocesso. As ausências de representação de grupos populacio-

nais considerados excluídos, notadamente os negros, não se observam apenas no alto escalão governamental, mas em todos os âmbitos de decisão no país, com evidente homogeneização de classe e de categoria social e com forte impacto em todas as políticas públicas, especialmente naquelas direcionadas aos grupos populacionais historicamente excluídos.

A exclusão não se refere apenas aos negros, representantes de 53,6% dos brasileiros, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010); também aqueles que expressam as diferenças de gênero e de outros grupos populacionais estão sub-representados nas esferas de decisão no país. A face mais conservadora da elite nacional está no poder e comanda, atualmente, os retrocessos das políticas sociais.

As consequências das atuais políticas governamentais repercutem no dia a dia na vida de cada brasileiro e, nas universidades, isso não é diferente. As políticas de Ação Afirmativa, em especial a reserva de vagas para estudantes oriundos de instituição pública e para negros, hoje estão estagnadas ou em processo de recuo, notadamente em relação à permanência estudantil. Vale a pena recordar o conceito de Ação Afirmativa, segundo José Jorge de Carvalho:

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

Nesse contexto, as políticas de apoio à permanência nas instituições de ensino superior, com destaque para as bolsas voltadas aos estudantes dos cursos de graduação, sofrem o mesmo tipo de dificuldade e provocam um forte impacto na trajetória dos estudantes pobres, notadamente dos negros que, em sua maioria, são oriundos das camadas excluídas da sociedade brasileira.

Estou escrevendo este texto sob o impacto de uma perda irreparável no que se refere à educação nacional, com o incêndio e a destruição, no dia 2 de setembro de 2018, do maior e mais significativo

patrimônio da ciência brasileira, o Museu Nacional,¹ fundado em 1818, no Rio de Janeiro, com 200 anos de existência e mais de 20 milhões de itens em seu acervo. A história e a memória nacional foram profundamente violentadas pela tragédia anunciada, visto que várias matérias de jornais denunciavam as precárias condições do Museu. Desde 2015 o Museu vivenciou a diminuição de recursos até a sua destruição na noite de 2 de setembro de 2018. É nesse contexto que analisamos as Ações Afirmativas e de inclusão na Universidade Estadual de Londrina - UEL, implantadas desde 2004. Segundo Carvalho:

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

A educação e a presença negra no Ensino Superior

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

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

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de

¹ <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,destruicao-de-museu-era-tragedia-anunciada-dizem-pesquisadores,70002485220> Conf.: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/05/bicentenario-museu-nacional-o-mais-antigo-do-pais-tem-problemas-de-manutencao.shtml>. Consulta em 3 de setembro de 2018.

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

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

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

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

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

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

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

As Ações Afirmativas para estudantes negros de escolas públicas

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

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

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

São os indígenas e os negros que têm o valor de suas vidas diminuído e, muitas vezes, nem mesmo são considerados seres humanos por aqueles que detêm hegemonia e o poder da violência que se expressa das mais diferentes formas. O impedimento de acesso à educação de

qualidade é uma forma de violência, visto que os números relativos às vidas ceifadas dos negros, sobretudo, dos jovens, não deixam dúvida, sendo perversas as conseqüências do racismo.

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

As primeiras universidades: a reserva de vagas em diferentes contextos

É nesse contexto que as universidades estaduais foram as primeiras a adotarem as Ações Afirmativas,² na forma de reserva de vagas, para estudantes de escola pública e negros. E, até hoje, as estaduais possuem características diversas baseadas na autonomia universitária sob o comando dos governos de cada estado da Federação, no grau de comprometimento da comunidade local, em especial do Movimento Negro de cada região.³

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

Embora muitos acreditem que as Ações Afirmativas para negros, no Brasil, estão presentes em todas as universidades públicas, não é isso que ocorre. O estado do Paraná possui sete universidades, a maioria possui cotas para estudantes originários de escolas públicas, mas somente três adotaram as cotas para negros. A Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, implementou 5% de cotas para negros, a Uni-

² A chamada “Lei de Cotas”, regulamentada pela Lei federal 12.711/2012, atinge apenas as instituições federais. Das demais instituições públicas que implementaram as Ações Afirmativas em processos específicos, muitas dependeram da mobilização do movimento social, de cada realidade local e institucional e, atualmente, encontram-se em situação de vulnerabilidade devido à falta de investimento nas áreas básicas, como a educação na sociedade brasileira. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument> Leis subsequentes sobre o tema alteraram a primeira. Acesso em 3 de setembro de 2018.

³ O Brasil possui 26 estados e um distrito federal. Alguns estados possuem universidades públicas sob o comando e a administração autônoma do governo estadual. Havia 63 universidades federais em 2017.

versidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, desde 2017, reserva 40% das vagas, em cada curso, para estudantes de instituições públicas, metade das quais para os negros.⁴

A experiência da Universidade Estadual de Londrina

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

Contudo, na primeira fase do sistema na instituição, do ano 2005 a 2012, a reserva de vagas para negros era proporcional ao número de inscritos. Isso reduziu drasticamente os lugares, visto que o limite era 20%, mas dependia do número de inscritos. Os cursos menos procurados e que já contavam com presença de negros, independente das cotas, simplesmente aumentaram o contingente dos negros. Mas, uma das preocupações principais era garantir o ingresso da população negra nos cursos⁵ em que sua presença era praticamente nula, porém, o ingresso continuou pouco significativo.

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

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

Em 2017, a política de Ações Afirmativas na UEL passou por um processo de avaliação e, com a mobilização de diferentes agentes institucionais, do Movimento Negro e do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo do Ministério Público, a reserva de vagas foi renovada por

⁴ <https://vestibular.uenp.edu.br/2020>.

⁵ A exemplo do curso de Medicina que, nos primeiros anos de cotas, das 80 vagas reservou apenas duas para os negros. Somente a partir da segunda fase passou a reservar de fato 20%. A cada ano ingressam em torno de 20% de negros nesse curso.

20 anos com avaliação em 10 anos, não estando, contudo, previsto o recuo da proporção da reserva das vagas, podendo esta ser até aumentada. Além disso, o sistema foi ampliado e passou a reservar 5% para estudantes de qualquer percurso escolar, além dos 40% para estudantes de instituição pública, metade dos quais para negros do mesmo tipo de escola.

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

Considerações finais

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

Referências

- BEZERRA, Giovani e Doracina Araujo, “Novas (re)configurações no Ministério da Educação: Entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope”, em: *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19, Nº 56 jan-mar, 2014, p. 101. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>.
- CARVALHO, José Jorge, *A política de cotas no ensino superior. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*, Brasília: INCT e Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, CNPq/UnB, 2016.
- MUNANGA, Kabengele, “Ações Afirmativas e Políticas de Permanência: desafios e perspectivas”. Conferência de abertura do III encontro dos NEABs Região Sul - organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina, 13-14 de abril de 2016.
- ..., “Antropólogo derruba a ideia de democracia racial no Brasil”. (Entrevista), em: <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/10104/antropologo-derruba-a-ideia-de-que-no-brasil-ha-democracia-racial>.
- OCORÓ LOANGO, Anny, “Los afrodescendientes en Argentina: La irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país”, em: *Revista Colombiana de Educación*, Nº 69 (2015), pp. 137-157, Universidad Pedagógica Nacional.
- QUILOMBO, p. 3, em Ano I, n. 1, RJ, 9 de dezembro de 1948, em: *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, ed. Fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. Intr. Antônio Sérgio Guimarães, Fapesp: Ed. 34, 2003, p. 21.
- REZENDE, Maria Alice e Vinicius Pereira Oliveira, “O sistema de ensino brasileiro, as políticas racializadas e as ações extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB UERJ)”, em: *Revista da ABPN - Nov 2014 - Fev 2015*, Vol. 7, Nº 15, 2015.
- RODRIGUES, João Bastista, “Racismo e evasão escolar”, em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105138/000940781.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de agosto de 2016.
- SANTANA, Moisés de Melo, Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Maria Martins da Silva, “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003.” *Educ. rev. Curitiba*, Nº 47, pp. 97-110, Mar. 2013, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho 2016.
- WIEVIORKA, Michel, *O racismo, uma introdução*, São Paulo: Perspectiva, 2007.

Sites consultados:

<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,destruicao-de-museu-era-tragedia-anunciada-dizem-pesquisadores,70002485220>.

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

<https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/apresentacaoTourinho-Andifes.pdf>.

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>. Leis subsequentes sobre o tema alteraram a primeira.

<https://vestibular.uenp.edu.br/2019/site/>.

Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras

Rita Gomes do Nascimento

É a partir do processo de redemocratização do Brasil, tendo como marco a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, que *participação popular*, *representação política*, *controle social* e outras categorias correlatas à ideia de democracia participativa ganharam contornos mais definidos ao serem experimentados em espaços formalmente instituídos com esse fim. Criados nas esferas federal, estaduais e municipais, estes espaços ganharam destaque no âmbito do poder executivo federal a partir de 2003, provocando inovações no campo da gestão das políticas públicas.

Assim, espaços participativos e de representação política como comissões, conselhos, conferências, dentre outros, na condição de órgãos de consulta, de assessoramento ou de deliberação, têm sido importantes lugares de expressão das demandas dos movimentos sociais.

No caso dos povos indígenas, os espaços de participação representam novas possibilidades de diálogo com o Estado, podendo servir de lugar para o exercício do protagonismo reivindicado pelo movimento indígena. A presença indígena nestes espaços aparece como contraponto à ideia da sua incapacidade de representar a si mesmo e de defender seus direitos e interesses que caracterizou a história das políticas indigenistas brasileiras.

Pensando nos alcances e nos limites dos espaços participativos, o presente texto trata da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei) como um importante lugar de diálogo entre o Ministério da Educação (MEC) e os povos indígenas. Por meio da Cneei, indígenas e seus apoiadores têm buscado participar da construção de políticas educacionais apresentando as demandas do movimento indígena por escolarização básica e formação superior. Como desdobramento, tem havido a abertura de outros espaços de diálogo no âmbito do MEC a partir da Cneei, tais como as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, nas quais o tema da educação superior vem ganhando centralidade.

Tendo como mote as relações entre espaços de participação e demandas por educação superior, o texto é iniciado por um breve contexto dos povos indígenas brasileiros e suas presenças nas Instituições

de Educação Superior. A motivar a busca por suas formações acadêmicas, os indígenas trazem para as universidades questões ligadas aos seus territórios e às suas línguas como temáticas centrais para os currículos universitários.

Na sequência ganha relevo o papel das organizações indígenas, sobretudo as representativas dos seus professores, nos espaços de participação e controle social das políticas de educação, como a Cneei. De uma maneira geral, estes espaços são entendidos como lugares de construção de formas de colaboração intercultural, uma vez que neles são postos em diálogo diferentes atores sociais: indígenas, indigenistas e representantes dos órgãos governamentais. Todavia, não se pode esquecer que tais espaços participativos são marcados por disputas, tensões e conflitos que colocam em perspectiva avanços e desafios na relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro.

Povos indígenas e educação superior no Brasil: diversidade linguística e direito à terra

O Brasil possui uma grande diversidade de povos e línguas indígenas. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 há 305 etnias, 274 línguas faladas e 896.917 pessoas que se declararam como indígenas, o que corresponde a 0,4% de toda a população brasileira. A maioria destas pessoas vive em Terras Indígenas (57,7%) que correspondem a 12,64% de todo o território nacional. As terras indígenas representam as áreas que possuem os maiores índices de preservação ambiental, sendo consideradas, portanto, estratégicas para a “conservação da biodiversidade e na manutenção de funções ecossistêmicas” (Funai, 2013).

Com relação à situação linguística constata-se que, dos quase 900 mil indígenas, 57,1% não falam a língua nativa e 76,9% falam a língua portuguesa. Entre os 517.383 indígenas que vivem em suas terras, 57,3% deles são falantes de algumas de suas línguas e 28,8% não falam a língua portuguesa. Conforme dados do Censo Escolar de 2018 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que das 3.085 escolas indígenas de educação básica, 72% usam as línguas indígenas nos seus processos pedagógicos e curriculares.

Já na educação superior há poucas experiências voltadas para a inclusão destas línguas nas estruturas acadêmicas das universidades brasileiras, mesmo naquelas relacionadas aos currículos, a exemplo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação. Todavia, em algumas

Instituições de Educação Superior (IES) há iniciativas que se destacam como a adoção de processos seletivos para ingresso em seus cursos com a opção de realização da prova em uma das línguas indígenas. Também têm sido crescentes as iniciativas de programas de pós-graduação dedicados a promoverem a formação de indígenas como linguistas, caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília.

Essas iniciativas se revestem de grande importância tendo em vista uma histórica ausência de políticas de valorização e de promoção das línguas indígenas no Brasil.¹ É possível dizer ainda que o trabalho realizado de documentação e registro destas línguas pelas universidades envolvendo linguistas indígenas ajuda na construção dos protagonismos indígenas na preservação e difusão de suas línguas.

Além das ameaças à diversidade linguística, a situação das terras indígenas no Brasil tem motivado a busca pela formação em cursos de educação superior por parte dos diferentes povos e suas lideranças. O problema da demarcação das terras evidencia uma situação histórica preocupante, relacionada a práticas de sistemática negação e violação dos seus direitos. Não obstante as conquistas no plano legal, como o reconhecimento do direito à terra assegurado pela Constituição Federal de 1988, a paralisação dos processos de demarcação, a falta de proteção às terras já regularizadas, os grandes projetos de desenvolvimento que desconsideram as territorialidades indígenas, bem como as investidas dos representantes do agronegócio e do legislativo brasileiro contra os direitos territoriais são assuntos que se colocam na ordem do dia para o movimento indígena e seus apoiadores e, por conseguinte, orientam, em grande medida, suas demandas educacionais.

Frente a esta situação, o movimento indígena tem realizado denúncias, inclusive junto a órgãos internacionais de direitos humanos, que resultaram, por exemplo, na condenação do Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos por violação de direitos em 2018.² Estes

¹ Há apenas menos de dez anos, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), órgão ligado ao Ministério da Cultura (MINC), vem realizando ações no âmbito de uma Política da Diversidade Linguística por meio da criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Decreto N° 7.387, de 9 de Dezembro de 2010. Este documento foi assinado por 5 ministérios (Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Justiça e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) como um exemplo da transversalidade do tema a demandar a adoção de uma ação interinstitucional.

² Trata-se da condenação referente à demora tanto na demarcação da Terra Indígena dos xucuru, que habitam o estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil, quanto para a consequente retirada dos não indígenas do seu território. Ocorrido em março de 2018, o processo de condenação do Brasil foi acompanhado pelo Ministério Público Federal. Para

processos de denúncia e de condenação motivaram a realização de visitas ao país dos relatores especiais das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Os relatórios destas visitas têm apontado para os riscos a que estes povos estão submetidos, tais como assassinatos de lideranças, mortalidade infantil, violência contra as mulheres, alcoolismo, suicídios, aceleração dos processos de perda das línguas e demais manifestações de discriminação e preconceito que são estruturantes na sociedade brasileira.

Desse modo, não sem razão, as terras e línguas indígenas têm se constituído nos principais motes das demandas dos povos indígenas por formação na educação superior. Considerada como um direito humano e um bem público, com valor estratégico para este segmento da diversidade étnica e cultural brasileira, a educação superior requerida está ligada à sustentabilidade de seus territórios, envolvendo questões como governança, saúde, educação, sistemas produtivos, dentre outras. Tem sido a partir destas demandas que o MEC e as IES vêm buscando fomentar, criar e implementar cursos voltados para as necessidades específicas dos povos e comunidades indígenas. Exemplo disso são os cursos de Gestão Territorial Indígena, Gestão em Saúde Coletiva Indígena, ambos da Universidade Federal de Roraima, e os de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, criados em diversas IES.

Além da oferta destes cursos, no cenário atual da educação superior ganha destaque a crescente busca dos indígenas por cursos *convencionais* nas diferentes áreas de conhecimento. Este fenômeno parece indicar como indivíduos e povos indígenas têm procurado se apropriar de conhecimentos e bens simbólicos do *outro* ou da sociedade envolvente como instrumentos de fortalecimento de suas lutas e afirmações identitárias, bem como do reconhecimento de suas presenças em um cenário mundial e latino-americano no qual a interculturalidade figura como uma de suas marcas principais.

Neste contexto tem se verificado um exponencial aumento das presenças indígenas nas IES nos últimos anos, conforme indicado pelos dados dos Censos da Educação Superior realizados pelo INEP. De 2011 a 2017, o número de estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação das IES públicas e privadas passou de 9.756 para 56.750. A tabela a seguir apresenta os dados do ano de 2017, segundo categoria administrativa.

mais informações, consultar o endereço eletrônico <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/sci/noticias/noticias-1-1/corte-interamericana-de-direitos-humanos-condena-brasil-por-violacao-de-direitos-de-indios-no-caso-xucuru>.

Categoria Administrativa	Total	Indígena
Pública	2.045.356	13.898
Privada	6.241.307	42.852
Total	8.286.663	56.750

Inicialmente, percebe-se que, em relação ao total de matrículas, os estudantes indígenas representam apenas 0,68%, chamando ainda atenção a concentração das matrículas nas IES privadas, nas quais se encontram mais de 75% dos estudantes indígenas. A este respeito, vale ressaltar que a maior oferta de cursos superiores no Brasil se dá no âmbito de tais instituições, motivo pelo qual os cursos da iniciativa privada também são os mais acessados pelos indígenas. Dentre os que estão nas IES públicas, grande parte deles (75,16%) estão cursando a graduação em universidades federais. Foram estas universidades o principal alvo do programa de expansão e de interiorização da educação superior realizado pelo governo federal nos últimos dez anos, marcando um forte posicionamento no sentido de reconhecer o valor estratégico da educação superior para o desenvolvimento sustentável do País e um bem público que deve ser garantido a todos.³

De maneira geral, pode-se dizer que estes números refletem as transformações ocorridas com os processos de democratização da educação superior, marcados não apenas pela criação de novas universidades e por sua interiorização, mas também pelas políticas de reserva de vagas nas IES públicas e pela oferta de financiamento para os estudantes matriculados nas instituições privadas. Como consequência, parcelas historicamente distanciadas do espaço universitário, a exemplo dos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, passaram cada vez mais a acessar a este nível de ensino.⁴

Além disso, é preciso dar relevo ao fato de que a expansão da educação superior se insere em um contexto no qual os povos indígenas e outros segmentos sociais têm buscado a garantia efetiva dos seus direitos por meio de políticas públicas que sejam adequadas às suas especi-

³ Trata-se das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni) criado em 2007, ampliando o número de instituições, cursos e vagas nos cursos de graduação e de pós-graduação. Foram criados também programas especiais que visaram o aumento do número das taxas de matrícula nas universidades, tendo como público alvo estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e indígenas.

⁴ Para uma descrição deste processo, ver, dentre outros, Rita Gomes do Nascimento, "Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. Em: Daniel Mato (coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc/Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 89-116.

ficiencias. Nesse sentido, reivindicam para si o papel de protagonistas que não se circunscreve a apenas apresentar demandas, mas participar, na qualidade de sujeitos ativos, da formulação, da execução e do controle social das políticas.

Da parte dos indígenas, destacam-se os professores indígenas que, em suas atuações nos espaços de participação, têm posto em evidência a importância ou o valor estratégico das demandas por educação superior defendidas pelo movimento indígena. As formações acadêmicas, deste modo, são entendidas como capitais simbólicos fundamentais para o exercício do protagonismo e da autonomia indígenas, sobretudo em suas relações intersocietárias.

Pensando nestas questões, são descritos a seguir exemplos de espaços participativos em que se destacam as organizações de professores indígenas a demandarem a formação não apenas em licenciaturas, mas também em diferentes áreas de conhecimento como estratégia de fortalecimento das demandas indígenas no campo das políticas educacionais.

Espaços de participação: o papel dos professores indígenas

De maneira geral, pode-se dizer que os espaços participativos abertos no campo da gestão das políticas públicas no âmbito dos órgãos federais ganharam maior relevância nos anos 2000, sendo grande parte deles criados nesse período.

No que se refere mais especificamente às políticas educacionais e aos indígenas, estes espaços têm sido criados a partir das demandas apresentadas pelo movimento indígena organizado, sobretudo por meio das organizações de seus professores, aos órgãos de governo e suas instituições de educação.

Por meio da criação de entidades representativas, os professores indígenas têm ajudado na definição de programas e ações relacionados ao atendimento das demandas educacionais indígenas em todos os níveis, da educação básica à educação superior. Como exemplo pode ser citada a atuação da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), criada em 1989, atualmente denominada Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam). Esta comissão, ainda na década de 1990, enviou propostas orientadoras para a política que se instituiu no âmbito do MEC para os povos indígenas. Membros da Copiar compuseram também o Comitê de Educação Escolar Indígena, primeira instância de diálogo entre o MEC e os povos indígenas na formulação de políticas de educação específicas, que mais tarde deu origem à Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), conforme descrito

adiante. Além disso, foram significativas as suas contribuições nos debates e documentos orientadores instituídos nacionalmente para os currículos das escolas indígenas nos anos de 1990, bem como nas discussões relacionadas à proposta de educação intercultural incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996.

Pode ser dada ainda como exemplo a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), que se destacou na criação, em 2001, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR), também localizada na região Norte do Brasil. A OPIR possui assento no Conselho deste Instituto, que se apresenta como uma instância de gestão compartilhada, com função de deliberação em matéria acadêmica, didático-pedagógica e gestão administrativa. Ao longo de sua existência, a referida organização de professores tem exercido forte liderança nas discussões realizadas nos espaços de participação e de controle social com destacada atuação local e nacional, principalmente como participante ativa na Cneei.

Atualmente, em todo o país, há diversas entidades representativas dos 19.786 professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades. Por meio da constituição de redes construídas em encontros, fóruns, assembleias de cunho local, regional ou nacional, eles têm chamado a atenção, de maneira geral, para a importância do atendimento das demandas indígenas por educação básica e superior como forma de fortalecimento das lutas por direitos diferenciados na educação.

Pode-se dizer também que os professores indígenas têm sido os principais porta vozes das demandas por educação superior, reivindicando não só a formação de docentes, mas a formação acadêmica de indígenas em diferentes cursos e áreas de conhecimento. São eles ainda os responsáveis por uma maior presença coletiva indígena na educação superior, destacando-se entre aqueles que estão cursando a pós-graduação. Merece relevo o fato de que, entre os que têm buscado formação na área de linguística, por exemplo, eles também são a maioria, muitos vindos dos cursos de licenciaturas interculturais, criados a partir de 2005 por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).⁵

⁵ O Prolind é uma ação de apoio do MEC aos cursos de formação de professores indígenas, constituindo-se na principal ação política de promoção da inclusão coletiva dos povos indígenas na educação superior. Sobre o assunto ver Rita Gomes do Nascimento, “Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas”. Em: *Educación Superior y Sociedad* (ESS), Vol. 20, 2017, pp. 49-75 e Rita Gomes do Nascimento, “Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)”. Em: Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña: Eduntref y México: UNAM, 2016, pp. 151-166.

Os professores vêm ocupando majoritariamente os espaços de participação e de representação, inclusive em órgãos ligados ao campo da saúde, dos direitos humanos e no poder legislativo municipal, dentre outros. Nestes espaços, eles vêm buscando pautar as reivindicações do movimento indígena na agenda das políticas públicas. No âmbito do MEC, eles têm se apresentado como os principais interlocutores, ocupantes ativos da Cneei. Esta comissão, descrita abaixo, é um órgão colegiado, de caráter consultivo e de assessoramento ao Ministério.

A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei)

A história da Cneei remonta à década de 1990, tendo se originado do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes indígenas, das universidades, ONG e Fundação Nacional do Índio (Funai). A criação do Comitê se dá em 1992 pela Portaria Nº 60/MEC-SEF, logo após a transferência da coordenação nacional da política educacional indígena da Funai para o MEC em 1991, por meio do Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro.

A referida transferência abriu novos canais de interlocução para os indígenas, uma vez que a política educacional passou a ser articulada junto a diferentes atores governamentais, ligados à união, aos estados e aos municípios, além da Funai e das ONG. Estas últimas possuíam destacada experiência com projetos de educação considerados inovadores, muitos deles utilizados como referência para as novas ações governamentais.

O referido Comitê, no entanto, foi transformado na Comissão Nacional de Professores Indígenas em 2001, por reivindicação dos indígenas. Tal mudança encontrou ressonância no desejo dos indígenas em exercer um maior protagonismo em relação à atuação dos não indígenas, não obstante o seu reconhecido papel.

Para a professora Chiquinha,⁶ da etnia pareci do estado de Mato Grosso, a criação de uma comissão formada só por indígenas “abriu um espaço importante, para os próprios índios, para o exercício deles, para apresentarem suas experiências dentro da educação escolar indígena”.⁷

⁶ Chiquinha Pareci (Francisca Novantino) é uma liderança indígena que tem atuado colaborativamente em importantes espaços de participação, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), onde primeiro ocupou um assento reservado ao movimento indígena em 2003. Além de ter participado pioneiramente de programas de ações afirmativas para a inclusão de indígenas na educação superior, como a International Fellowships Program (IFP) da Fundação Ford, atualmente é membro do Conselho Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) e outros espaços de participação em nível estadual.

⁷ Luís Donisete Benzi Grupioni, “O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com

Desse modo, a mudança representou alterações nas relações de forças existentes entre os diferentes atores envolvidos com as políticas de educação para os indígenas. Para Grupioni, a comissão de indígenas foi:

*saudada, naquele momento, por alguns como uma conquista do movimento indígena, por ser a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado brasileiro; porém, [foi] recebida com certa reserva por parte de outros setores que compunham o antigo Comitê, e que deixavam, a partir de então, de contar com um canal direto e institucionalizado de representação junto ao MEC.*⁸

Esta situação fez aflorar alguns conflitos, sobretudo na relação do MEC com as ONG. Assim, se antes o Ministério tinha como principais interlocutoras as organizações indigenistas, tomando como exemplo suas experiências educativas, com a criação da comissão elas perderam este papel. Como consequência, as ONG deixaram de receber também alguns aportes financeiros do MEC para seus projetos.

Da parte dos indígenas, as críticas dessas organizações foram percebidas como formas de *interferência* no diálogo que se construía entre eles e o Estado em um espaço que se definia, de modo pioneiro, como sendo de participação e controle social dos indígenas no campo das políticas educacionais. Nos dizeres da professora Chiquinha Pareci em tal espaço:

*Quem tem que consolidar a política são os próprios índios. Afinal de contas, não fomos nós que lutamos para ter uma Constituição Federal que nos garantisse o direito à cidadania, à autonomia, ao desenvolvimento de acordo com a nossa realidade? Fomos nós que pedimos, fomos nós que lutamos. Quantas lutas nós tivemos que travar para ter o reconhecimento da cultura, da diversidade que nós somos. Então acho que agora é o momento da gente exercitar isso aí.*⁹

Além de atentar para a construção de um diálogo mais direto e autônomo com o Estado, os membros da Comissão, a exemplo da Chiquinha Pareci, apontavam para a necessidade de se investir na formação

Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci". Em: *Em Aberto*, Vol. 20, Nº 76, 2003, p. 175.

⁸ Luís Donisete Benzi Grupioni, *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil*, Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2008, p. 57.

⁹ Luís Donisete Benzi Grupioni, "O Ponto de Vista dos Professores Indígenas...", ob. cit.

destes membros e de se realizar um trabalho de conscientização política dos professores em suas bases ou comunidades a respeito “do papel da representatividade desses professores indígenas na Comissão”.¹⁰ Desse modo, poder-se-ia alcançar maior efetividade política para este espaço de participação.

É também percebida pelos indígenas a necessidade de articulação dos trabalhos da Comissão com os diferentes setores do MEC, como a Secretaria de Educação Superior (SESu), a fim de lhe conferir maior institucionalidade, uma vez que se tratava de espaço e temáticas recentes no âmbito do Ministério que, sob tal condição, carecia de apoio para fortalecer as suas ações.

Outro ponto de tensão relacionado foi a limitação de participação apenas para professores, deixando de fora lideranças e outras organizações indígenas. Sendo assim, em 2004, por ocasião da criação de uma secretaria para tratar os temas da diversidade e das desigualdades educacionais no MEC, a comissão de professores se transforma na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta não mais só por professores, mas também por lideranças e organizações indígenas, além de representantes do Estado (MEC, Funai e gestores dos sistemas de ensino estaduais e municipais) e da sociedade civil com atuação na área (órgãos indigenistas, de pesquisa e associações profissionais).

Em sua composição atual, portanto, a Cneei tem buscado ampliar a participação de diferentes agentes e agências representativas do campo da política educacional indígena. Em sua criação foi posto como objetivo o estabelecimento de um diálogo intercultural, destacando-se a presença de representantes das organizações indígenas, “na definição das políticas educacionais em conformidade com os projetos societários e identitários dos povos indígenas”.¹¹

Em 2004 membros desse colegiado integraram, no âmbito da SESu/MEC, uma Comissão Especial

*Para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.*¹²

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Ricardo Henriques *et al.*, “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”. Em: *Cadernos Secad*, Nº 3, Ministério da Educação, 2007, p. 71.

¹² Portaria SESU/MEC Nº 52, de 29 de outubro de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 01 de novembro do mesmo ano.

A portaria que a instituiu indicava ainda como suas competências:

- a) Mapear as experiências de ações no âmbito da formação superior indígena já implementadas pelas universidades brasileiras, com vistas ao acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento, tanto no que concerne ao aspecto quantitativo, quanto no que respeita à qualidade do ensino ministrado;
- b) Realizar estudos para propor a regulamentação dos cursos superiores específicos e diferenciados de formação de professores indígenas, bem como conceder certificação aos professores indígenas formados nesses cursos;
- c) Discutir e propor estratégias para garantir a permanência qualificada de estudantes dos povos indígenas nos cursos de graduação;
- d) Realizar seminários, oficinas, debates, palestras, estudos sobre ações para a formulação de políticas de educação superior indígena¹³

O propósito da Comissão Especial era, portanto, apoiar e fortalecer a institucionalidade de ações voltadas para a promoção da educação superior para e com os povos indígenas. Mas a temática parece não ter encontrado maior acolhida na secretaria de educação superior e o seu trabalho foi descontinuado. Talvez por isso não haja memória institucional do trabalho realizado pela comissão, sendo de difícil localização documentos referentes a suas atividades.

Apesar disso, pode-se dizer que a contribuição mais efetiva da comissão foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) em resposta à grande demanda pela formação universitária de professores para atuarem nas escolas indígenas de educação básica.

Em consonância com as reivindicações do movimento indígena, no âmbito da Cneei tem se chamado a atenção para a necessidade de formação dos indígenas para além das licenciaturas. Isto é, a comissão tem colocado também como imperativa a formação em nível superior de profissionais indígenas em diferentes áreas de conhecimento, de acordo com as necessidades políticas e organizativas das comunidades.

Esta reivindicação, por exemplo, já se fazia presente no primeiro edital do Prolind que propunha incentivar as IES a criarem e desenvolverem ações de promoção da inclusão e da permanência de indígenas

¹³ *Ibid.*

em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como descrito em um dos seus eixos temáticos:

*Apoio a projetos de pesquisa e/ou extensão, com bolsas para estudantes indígenas que visem garantir a permanência desses alunos nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. As ações propostas deverão ser desenvolvidas integral ou parcialmente nas comunidades de origem dos alunos indígenas beneficiados pelos projetos. Apoio a ações de mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica com vistas à implementação das políticas de permanência dos estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação.*¹⁴

A Cneei, desse modo, tem desempenhado importante papel na mediação entre demandas indígenas e MEC, pautando, no que se refere à educação superior, algumas de suas políticas.

Vale lembrar, no entanto, que esta mediação tem se dado, principalmente, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), uma vez que a SESu, mesmo tendo assento no colegiado, quase não se tem feito presente. Esta ausência evidencia como a temática indígena ainda precisa alcançar maior efetividade no conjunto das políticas de educação superior coordenadas pelo MEC, sensibilizando o setor responsável por tais políticas para a importância de suas demandas.

Em que pese o baixo interesse da Secretaria de Educação Superior na interlocução com os indígenas no espaço da Comissão, atualmente os universitários indígenas têm procurado outras formas de serem ouvidos pelo MEC quanto às suas demandas. No que se refere, por exemplo, a problemas no acesso dos estudantes a programas de assistência estudantil nas universidades, estes e outras lideranças têm buscado exercer maior pressão junto ao MEC recorrendo à intermediação de órgãos como o Congresso Nacional e o Ministério Público Federal, dentre outros.

De modo geral, pode-se dizer que a maior atuação dos indígenas nos espaços participativos tem provocado significativas mudanças na cultura institucional do MEC. Exemplo disto pode ser observado na criação de programas e ações que buscam reconhecer e atender as especificidades indígenas na educação superior, como o Programa Bolsa Permanência, criado por meio da Portaria N° 389 de 2013 como ação de apoio a estudantes cotistas concedendo-lhes auxílio financeiro duran-

¹⁴ Edital de Convocação N° 5, de 29 de junho de 2005, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

te o período regulamentar do curso que estejam realizando. Este programa estipula valor diferenciado de bolsa para os indígenas e quilombolas, considerando as especificidades da organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições.

Outra modificação que vem ocorrendo como um aprendizado do ministério na gestão das políticas educacionais voltadas para os indígenas é a compreensão de que se faz necessário aperfeiçoar e ampliar os espaços de escuta aos indígenas. Neste sentido, como desdobramento das experiências com a Cneei, têm sido criadas diferentes instâncias de diálogo e de participação dos indígenas, a exemplo do Grupo de Trabalho que discutiu a criação de instituições de educação superior indígena¹⁵ e a realização de duas conferências nacionais para discutir as políticas de educação para os povos indígenas.

Inscritas em um contexto mais amplo dos espaços participativos como instâncias de mobilização e de representação de grupos minoritários no campo das políticas públicas, as duas conferências de educação escolar indígena dão mostras de como os indígenas têm buscado atuar de forma ativa na formulação das ações do Estado visando à garantia dos direitos ligados às suas especificidades.

Desse modo, nas duas conferências, descritas a seguir, demandas relacionadas ao atendimento das necessidades educacionais dos indígenas na educação superior estão associadas à proposição de um sistema próprio de educação, dentre outras deliberações que dão destaque ao tema da interculturalidade como estratégia de fortalecimento, de valorização e de promoção de suas identidades, línguas, culturas e territorialidades.

As Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (Connei)

Dentre os espaços participativos nos quais os indígenas atuam na proposição de políticas públicas para o campo da educação superior, merecem também destaque as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, ocorridas nos anos de 2009 e de 2018.

No geral, tais conferências apresentaram como objetivo avaliar e propor diretrizes para as políticas educacionais voltadas para os indígenas em todos os níveis e modalidades. No tocante à educação superior, as discussões têm contado com o envolvimento de representantes

¹⁵ O GT foi criado por meio da Portaria N° 52, de 24 de janeiro de 2014 “com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades”.

das IES, geralmente ligados a programas de formação de professores indígenas, a exemplo do Prolind e do Saberes Indígenas na Escola, este último criado em 2013.¹⁶ Têm participado das conferências estudantes, professores, pais dos estudantes ou responsáveis, gestores e docentes dos sistemas de ensino e das IES, bem como lideranças indígenas e indigenistas.

Na primeira Coneei, realizada em novembro de 2009, houve um conjunto de deliberações sobre a educação superior que trouxeram questões como a necessidade de oferta de outros cursos, além das licenciaturas; a criação de programas de apoio pedagógico e concessão de bolsas de estudo com vistas à promoção não apenas do ingresso, mas também da permanência dos estudantes indígenas nas universidades; a definição e a garantia de recursos financeiros para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, além da solicitação de tornar o Prolind uma política permanente de formação do MEC.

Diante das demandas apresentadas acima algumas ações foram desenvolvidas pelos órgãos responsáveis pelas políticas de educação superior, a exemplo da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência e da Ação Saberes Indígenas na Escola, criados pelo governo federal. Em que pese alguns avanços, há o reconhecimento de que as ações precisam ser ampliadas e que busquem contemplar mais adequadamente as especificidades dos estudantes indígenas na educação superior. Neste sentido, é importante lembrar que estes estudantes possuem especificidades individuais e coletivas relacionadas às suas identidades étnicas, por pertencerem a um determinado povo indígena, bem como às particularidades linguísticas, geográficas e políticas de suas comunidades, dentre outras.

Na II Coneei, ocorrida em 2018, a Educação Superior compôs um eixo específico, refletindo assim a centralidade que a questão vem assumindo para os povos indígenas e seu movimento social.

No documento base orientador das suas discussões, além de dados referentes à presença de indígenas nas IES, foram postas algumas questões:

- Como garantir o acesso e a permanência de indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação?
- Como preparar e estruturar as Instituições de Educação Superior para receber, acolher e conviver com os cursistas indígenas?

¹⁶ A Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria MEC N° 1.061, de 30 de outubro de 2013, é realizada pelas IES com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para professores indígenas, envolvendo, além destes, os sábios tradicionais e os pesquisadores indígenas e não indígenas das IES.

- Como promover ações que qualifiquem as relações entre estudantes indígenas e não indígenas nas universidades para a valorização das línguas, das culturas e dos patrimônios materiais e imateriais dos povos indígenas?
- Como assegurar que as instituições de Educação Superior oferecem cursos específicos para os povos indígenas, articulados aos Planos de Gestão Territorial e Ambiental?
- Como articular as ações promovidas pelos cursos de licenciaturas interculturais e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas?

Os questionamentos estão relacionados a um contexto de expansão do número de matrículas de estudantes autodeclarados indígenas e da realização de iniciativas das IES no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Nestas atividades, estudantes indígenas assumem a condição de participantes ativos ou público alvo, merecendo destaque ainda a criação de ações e de programas de ações afirmativas nos âmbitos locais e nacional, conforme já apresentado ao longo do presente texto.

Em síntese, na etapa nacional da II Coneci os participantes chamaram a atenção para a necessidade de consolidação dos programas e ações desenvolvidos nos âmbitos local e nacional. Estes deveriam ser estruturados em uma política de estado de educação superior para e com os povos indígenas a fim de se evitar a fragmentação de ações desarticuladas entre as diferentes IES. Foi demandada também a definição de formas de apoio e fomento do MEC para as IES estaduais. De modo resumido, foram priorizadas as seguintes propostas:

- Criação de uma Política Nacional de Educação Superior elaborada com e para os povos indígenas com previsão de ações de cunho nacional e local voltadas ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e pós-graduação;
- Criação de Universidades Indígenas, gestadas pelos povos indígenas, que atendam a dimensão geopolítica das suas comunidades e priorizem a atuação dos indígenas no seu quadro institucional;
- Institucionalização dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, com financiamento específico, ampliação das vagas, contratação de docentes indígenas pelas IES;
- Promoção do diálogo intercultural, da socialização de experiências e da valorização das culturas, das histórias e das línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

De maneira geral, nas conferências tem havido pouco envolvimento das instâncias do próprio MEC que compõem a Cneei, tais como a secretaria responsável pela política de educação superior, bem como dos órgãos dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Por outro lado, tem se observado uma maior participação e envolvimento nas discussões e formulação de propostas dos representantes das IES, sobretudo aqueles ligados a determinados programas e ações, como o Prolind e a Ação Saberes Indígenas na Escola.

É possível afirmar ainda que as conferências têm reiterado as orientações da Cneei quanto à importância da participação institucionalizada da sociedade civil como forma de construção de um modelo democrático pautado por uma agenda pública mais atenta às especificidades dos povos indígenas.

Perspectivas

No cenário de busca pela defesa dos direitos e da construção das autonomias indígenas, a formação em cursos de nível superior se apresenta como fundamental. Desse modo, os diferentes atores envolvidos na oferta deste nível de ensino são articulados pelos indígenas tendo como palco privilegiado alguns dos referidos espaços de participação.

Como exemplo deste espaço, a Cneei foi apresentada na condição de um lugar de diálogo entre povos indígenas e Estado brasileiro no campo das políticas educacionais em construção e que, desse modo, precisa ser aperfeiçoado. O fortalecimento deste espaço como efetiva instância propositiva no campo das políticas públicas de educação depende do maior comprometimento de órgãos e secretarias do MEC, o que iria lhe conferir também maior institucionalidade. Isto é, para não se resumir a um espaço formal de escuta, as deliberações da Cneei precisam contar com a participação e apoio dos diferentes atores governamentais envolvidos.

É certo que a continuidade de uma investigação sobre este espaço poderá revelar melhor suas potencialidades para a valorização e a promoção do protagonismo e para o exercício das formas de autonomia indígenas, respondendo a perguntas como: A participação dos indígenas nos espaços criados institucionalmente tem efetivamente contribuído para a deliberação das políticas educacionais? De que modo estes espaços de participação se inserem no campo das políticas indigenistas? Quais níveis de institucionalidade efetivamente têm sido atribuídos a estes espaços?

Estas questões se destacam quando se considera o horizonte político próximo do Estado brasileiro, sobretudo no que se refere à com-

preensão, no campo das políticas públicas, de que a educação é um bem público a serviço da promoção da cidadania e da justiça social, com respeito às diversidades de culturas, línguas, processos produtivos e territorialidades indígenas.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria SESU/MEC N° 52, de 29 de outubro de 2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=01/11/2004>. Data de consulta 29/10/2018.
- ..., Ministério da Educação. Edital de Convocação N° 5, de 29 de junho de 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=49&data=30/06/2005>. Data de consulta 05/11/2018.
- ..., Ministério da Educação. Documento Final I Coneci, MEC, 2009.
- ..., Decreto N° 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Data de consulta: 30/10/2018.
- ..., Ministério da Educação. Portaria N° 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=31/10/2013&pagina=44>. Data de consulta: 06/11/2018.
- ..., Ministério da Educação. Documento Final II Coneci, MEC, 2018.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, “O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci”, em: *Em Aberto*, Vol. 20, N°76, 2003, p.175.
- ..., *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil*, Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2008.
- HENRIQUES, Ricardo *et al.*, “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, em: *Cadernos Secad*, N° 3, Ministério da Educação, 2007.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do, “Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Proind)”, em: Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Saënz Peña: Eduntref e México: UNAM, 2016, pp.151-166.
- ..., “Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas”, em: *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, Vol. 20, 2017, pp. 49-75
- ..., “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 89-116.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR), Conselho Universitário (CUIn). Resolução N° 009/2009-CUIn, de 2 de

setembro de 2009. Dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto [...] e aprovação do Regimento Interno [...].

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

Wagner Roberto do Amaral

A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná se constitui de um espaço oficial de gestão interinstitucional de uma política estadual de educação superior indígena no Brasil. A experiência da CUIA se caracteriza pelo ineditismo e pela singularidade no recente contexto de emergência de iniciativas de educação superior voltado aos povos indígenas no Brasil e na América Latina, dada à sua vinculação a uma política pública sistêmica, ao arcabouço legal que a baliza, à sua legitimidade política e social, bem como aos desafios políticos e institucionais em garantir o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas de maneira articulada e dialógica.

O presente texto objetiva refletir sobre o papel da CUIA nesse processo, evidenciando elementos de fragilidade e de potencialização desta comissão, bem como sobre desafios que se apresentam dado ao seu caráter interinstitucional e estadual. As reflexões ora apresentadas expressam os resultados das pesquisas e vivências do seu autor junto à experiência de educação superior indígena no Paraná, balizadas na compreensão da universidade como direito e bem público, assim como um espaço fundamental de disputa pelos povos indígenas ao acesso, permanência, produção, diálogo e disseminação de suas epistemologias e modos de conceber o mundo.

A constituição da experiência da CUIA

A experiência da CUIA está associada à inédita presença de indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais do Paraná desde o ano de 2002, o que lhe dá sentido e significado. Tal experiência foi constituída pela atuação de diferentes atores vinculados a diversas instituições, tornando-se, para alguns deles, inspiração para reflexões, análises e investigações.¹

¹ Assim como outros atores envolvidos nesse processo de cerca de 17 anos, o autor desse texto se apresenta sujeito ontológico e gnosiológico, atuando diretamente desde o início desse processo no ano de 2001, bem como na CUIA, refletindo permanentemente sobre a experiência vivenciada, seja por meio da gestão das ações de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior, seja por meio da pesquisa, resultando numa tese de doutorado, relatórios de estâncias pós-doutorais e pesquisas ainda em vigência sobre esta

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

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

Contudo, ainda que o Paraná, localizado na região sul do país, não tivesse uma expressão demográfica significativa de pessoas indígenas (10.977 indígenas), sendo, na época, o 15° estado em população indígena (se comparado ao estado de Amazonas com 67.882 e ao estado do Mato Grosso do Sul com 32.755 indivíduos), cabe destacar que tal iniciativa é caracterizada pelo seu ineditismo no Brasil, sendo a primeira experiência de ingresso de estudantes indígenas no país (Amaral, 2010).

As demandas que se constituíram a partir das referidas leis estaduais provocaram, ainda que de forma imediata e sem debates públicos e mais aprofundados, a criação de mecanismos institucionais que garantissem a seleção diferenciada e específica para o ingresso dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná. A operacionalização dessa legislação ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), responsável pela gestão da política estadual de educação superior no Paraná. A Resolução Conjunta N° 35/2001, publicada pela SETI-PR, instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (denominado muitas vezes neste trabalho como vestibular específico), que teve sua primeira edição realizada no início do ano de 2002, ofertando 15 vagas para 54 candidatos indi-

temática. Portanto, as reflexões ora apresentadas resultam das observações sistematizadas ao longo das atividades desenvolvidas pela CUIA Estadual e a CUIA local em que participou (no período de 2001 a 2004 e de 2011 a atual), bem como dos documentos analisados e da sua vivência acadêmica junto aos estudantes indígenas e em suas comunidades de pertencimento.

genas das etnias kaingang e guarani nas IES estaduais do Paraná. Cabe destacar o progressivo crescimento de candidatos indígenas que disputam as 42 vagas para as IES estaduais e as 10 vagas para a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no referido vestibular, totalizando 725 inscritos no processo seletivo do ano de 2017, sendo destes 614 somente para as IES estaduais (Amaral e Silvério, 2016; Boscaroli, Guirado e Biancon, 2016).

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná² e, posteriormente, (a partir do ano de 2005), na UFPR, provocou intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas IES públicas. Destaca-se que, desde o ano de 2002, foi instituído o pagamento de uma bolsa auxílio³ pela SETI-PR para cada estudante indígena vinculado às IES estaduais, ingressante por meio do vestibular específico, ainda que esta tivesse um valor insuficiente para que os acadêmicos pudessem se manter na cidade ou se deslocar diariamente da aldeia para a universidade.

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

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

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

³ O atual Programa Auxílio Permanência para estudantes indígenas das IES estaduais do Paraná estabelece para cada acadêmico o valor mensal de R\$ 900,00, com acréscimo de 50% para os que comprovem paternidade ou maternidade, alcançando o valor de R\$ 1.350,00. A memória do processo de instituição desse benefício e a progressiva alteração dos valores e natureza das bolsas podem ser encontrados em Amaral (2010) e Amaral e Silvério (2016).

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

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

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

A CUIA apresenta-se como reflexo emblemático da institucionalização de uma política de educação superior voltada aos direitos dos povos indígenas de ingressar, permanecer e concluir sua graduação nas universidades estaduais paranaenses e na UFPR. Ainda que o ingresso e os percursos acadêmicos de indígenas nessas instituições tenham completado quase duas décadas (dezesesseis anos de efetiva institucionalização desde o primeiro ingresso em 2002), a CUIA Paraná completará 14 anos de existência e de atuação interinstitucional desde a sua criação no ano de 2004. Essa Comissão se apresenta a partir de um desenho institucional responsável pela gestão da política de educação superior indígena do Paraná, cujo formato, no Brasil, é singular, envolvendo diretamente o órgão gestor da política pública de ensino superior do Paraná (SETI-PR), as sete IES estaduais paranaenses e a UFPR.⁴

⁴ Segundo dados sistematizados pela CUIA, a atuação desta comissão se materializa atualmente mediante a presença de cerca de 232 estudantes indígenas matriculados no ano de 2017, sendo 188 destes matriculados nas sete IES estaduais do Paraná. Do universo dos estudantes indígenas vinculados às IES estaduais, 59% pertencem à etnia kaingang e 38,4% pertencem à etnia guarani, sendo os demais pertencentes a outros grupos étnicos. Desses, 86 (45,6%) encontravam-se matriculados em cursos de licenciatura (com destaque de 50 vinculados a

Considerando que a universidade se constitui num espaço de experiência social (Dubet, 2003) e de fronteiras étnicas e sociais (Barth, 1998), tal ingresso oportunizou a todos os sujeitos envolvidos nesse processo –estudantes indígenas e seus familiares, lideranças indígenas, docentes e estudantes não indígenas, gestores das IES– vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de afirmação ou de ocultamento de sua condição de estudante indígena universitário, assim como de (in)visibilidade institucional da presença indígena na educação superior.

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

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

Reflexo da orientação original da SETI-PR ao instituir o vestibular específico, a política de acompanhamento dos estudantes indígenas ainda não foi assumida como gestão prioritária por esta Secretaria de Estado, cabendo às IES estaduais a organização e o desenvolvimento de ações para atendimento às necessidades acadêmicas e sociais dos estudantes indígenas, conforme disponibilidade, capacidade e orientação de cada uma das instituições de ensino, da sensibilização dos gestores e das instâncias colegiadas superiores, bem como da disponibili-

cursos de Pedagogia), 33 (17,5%) a cursos na área de ciências sociais aplicadas (com destaque de 19 vinculados a cursos de Direito), 29 (15,4%) a cursos na área da saúde (com destaque de 17 vinculados a cursos de Medicina) e 16 (8,5%) matriculados a outros cursos. Destaca-se o total de 24 (13%) estudantes indígenas que se encontravam matriculados em cursos de licenciatura na modalidade de educação à distância na UEM.

dade de recursos próprios para tal. Destaca-se ainda a inexistência de rubrica orçamentária específica para a política estadual de educação superior indígena no Paraná, fragilizando, todos os anos, a garantia da realização do vestibular específico e dos encontros estaduais de educação superior indígena, assim como da ausência de programas coordenados de ensino, pesquisa e extensão voltadas às temáticas indígenas com a participação estudantil indígena.

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

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

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

Outrossim, cumpre destacar o papel e a importância institucional da CUIA estadual em constituir-se num espaço de articulação e socialização das experiências de acompanhamento acadêmico realizadas pelas IES envolvidas, buscando, progressivamente, cimentar a garantia das condições de permanência, dentre eles o acompanhamento acadêmico, sinalizando o sentido à existência e atuação política e institucional desta comissão. Mais ainda, em criar condições de visibilidade da pre-

sença indígena no ambiente acadêmico e possibilitar reflexões interculturais junto a outros segmentos também invisibilizados, tais como: negros ingressos por cotas ou não, lésbicas, gays, travestis e transexuais, pessoas com deficiências, dentre outros.

Nessa lógica, entende-se que um dos elementos desse processo de institucionalização refere-se à flexibilidade curricular prevista oficialmente em algumas das IES envolvidas na CUIA (Paulino, 2008; Amaral, 2010). Tal flexibilização se reflete na forma de ingresso e opção do curso,⁵ na ampliação dos prazos de jubramento, nas condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento, nas facilidades nos processos de transferência de curso ou de IES, assegurando condições diferenciadas, quer pela garantia de reorganização do tempo de formação acadêmica, quer pela mobilidade entre cursos e IES devido à frequente falta de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira. Segundo Paulino (2008, p. 107):

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

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

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

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

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

Cabe observar que, assim como os estudantes podem ser responsabilizados individualmente pelo que deveria ser de responsabilidade institucional, a ausência de instâncias formalizadas e a regulamentação apropriada para a concretização de uma inclusão efetiva são duas faces de um só fenômeno (Amaral, 2010). Com efeito, segundo este autor, um dos limites mais significativos identificados nas experiências das CUIA locais refere-se à personificação da política de acompanhamento acadêmico nos docentes ou técnicos das IES. Esse fenômeno, presente desde a institucionalização dos vestibulares específicos, passa a marcar a fragilidade e, muitas vezes, a descontinuidade das ações desenvolvidas, assim como a condição de permanência dos estudantes indígenas nos cursos escolhidos e nas instituições de ensino, uma vez que são mediadas e vinculadas exclusivamente a determinados docentes. Esse é um dos reflexos da ausência de uma política pública consolidada de educação superior aos povos indígenas que se institua de forma sistêmica e contínua no interior das IES e na rede pública responsável por este nível de ensino em todo o país.

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

Essa questão pode revelar a fragilidade da política pública de educação superior voltada aos povos indígenas no Brasil, sendo que este

fenômeno também possa ser evidenciado em outras IES públicas que acolhem estudantes indígenas. Essa referida personificação fica ainda mais complexa ao se considerar a alta rotatividade dos membros das CUIA locais, o que vem a prejudicar e comprometer a continuidade das ações desenvolvidas. Paulino (2008) analisa essa situação e evidencia elementos importantes que podem caracterizá-la.

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

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

Outrossim, ainda que cada IES tenha autonomia para constituir e normatizar a composição que se deseje em torno desta comissão local, observa-se a criação de um mito de que devem haver apenas três membros que a constituem, justificando, por vezes, a impossibilidade de sua ampliação e democratização. Amaral e Silverio (2016) destacam como excepcionalidade a composição da CUIA da UEL, constituída por cerca de 21 membros, composta por um docente de cada curso de graduação onde se encontre estudante indígena matriculado (indicado pelo respectivo colegiado de curso), por um representante da pro-reitoria de graduação e um representante do órgão de assistência estudantil. Destaca-se ainda que na CUIA desta IES há a atuação de seis representantes de estudantes indígenas de diferentes grupos étnicos e terras indígenas, nomeados por meio de portaria da reitora.⁶

Por outro lado, destaca-se o compromisso político assumido por vários dos docentes e técnicos envolvidos na CUIA junto à questão indígena, alguns por trajetórias desenvolvidas antes do ingresso nessa

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

Comissão, outros que passaram a se envolver a partir dela. Esse aspecto se apresenta paradoxal uma vez que, segundo Amaral (2010), a ausência ou o tímido envolvimento institucional das universidades estaduais exigiu o envolvimento pessoal de parte dos docentes envolvidos na política de ingresso e de permanência nessas instituições, firmando novas relações com os estudantes indígenas, suas famílias e comunidades de pertencimento. Segundo este autor:

Esse envolvimento pessoal revelou a constituição de um novo pacto político de compromisso entre alguns destes docentes e as comunidades indígenas do Paraná, considerando os contatos e as contribuições anteriores desses pesquisadores junto a esses povos. Este pacto e a assunção pessoal pela defesa do direito ao ingresso e permanência dos povos indígenas no ensino superior público sinalizam a urgência e o interesse na realização de processos de investigação e pesquisa acadêmicas, considerando o recente fenômeno que se constituiu no Paraná e no Brasil. Sinalizam também a necessidade de se estabelecer um novo pacto político e interinstitucional pela constituição de uma política pública de permanência dos estudantes indígenas, mais integrada e efetiva no Paraná. (Amaral, 2010, pp. 324-325)

A participação e representação de estudantes e lideranças indígenas na CUIA estadual e nas CUIA locais é também um outro aspecto importante de se refletir. Observa-se nos documentos analisados que, para além da UEL, há somente outras duas IES estaduais (UENP e Unicentro) que contemplam a representação discente na composição oficial da CUIA local, sendo suas normativas internas datadas do ano de 2017. Constata-se também que esse é um aspecto de fragilidade na experiência interinstitucional da CUIA estadual e das CUIA locais uma vez que ainda não se garante a efetiva participação e representação de estudantes e de lideranças indígenas na gestão da política estadual de educação superior indígena, contrariando os princípios constitucionais de gestão democrática e os tratados internacionais que orientam a permanente consulta às populações tradicionais envolvidas.

A Resolução SETI N° 006/2007 que orienta a CUIA estadual desde o ano de 2007 e ainda em vigência, refere-se à participação dos estudantes e lideranças indígenas no seu artigo 4°, destacando que “a CUIA poderá convidar representantes das comunidades indígenas, da associação de estudantes indígenas universitários, da Funai e de demais organizações afetas à educação indígena, para colaborar com suas ações”.

Tal normativa evidencia a participação dos estudantes e lideranças indígenas de forma eventual e não sistêmica e permanente, reconhecendo-os como convidados e não membros componentes dessa comissão. Esta normativa apresenta-se desatualizada uma vez que a denominada “associação de estudantes indígenas universitários” nunca existiu formalmente e de fato; outrossim, revela o nível de desarticulação existente entre os estudantes indígenas, ainda que todos eles estejam vinculados a diversas redes sociais virtuais, o que poderia potencializar sua organização política estadual e nacional.

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

Um aspecto que possibilitaria contornos mais efetivos nesta política refere-se ao fomento a programas e projetos interinstitucionais de pesquisa e de extensão voltados à temática indígena no Paraná. Ao refletir sobre a ausência de uma política pública ampla e específica de fomento à pesquisa junto às questões indígenas no Brasil, e que pudesse envolver os próprios acadêmicos indígenas (por meio de linhas de iniciação científica e nos programas de pós-graduação), Silva (2007, p.135) evidencia “o fato de nós termos que ter coragem de assumir que não existem políticas oficiais para os povos indígenas nas nossas instituições. Certamente existem pesquisadores, mas não existe uma política do CNPq”.⁷

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

⁷ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para incentivo à pesquisa no Brasil.

dos até o momento com o ingresso dos estudantes indígenas, bem como com os projetos de ensino, pesquisa e extensão.

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

Desde sua constituição, a CUIA Paraná carrega o dilema e a contradição constante entre a necessidade legal de viabilizar anualmente o direito ao ingresso diferenciado dos estudantes indígenas (via organização dos vestibulares específicos) e a importância de se debater e garantir ações de permanência mais unificadas interinstitucionalmente. Essa comissão estadual tem buscado perseguir a perspectiva da constituição de uma política de permanência mais efetiva viabilizando a realização de eventos acadêmicos com essa pauta, como os Encontros de Ensino Superior Indígena do Paraná (Amaral, 2010; Amaral e Silvério, 2016). Tais eventos serviram de espaço para o debate mais aprofundado acerca das trajetórias dos estudantes indígenas e das ações que vêm sendo realizadas pela CUIA.

Considerações para seguirmos refletindo

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

A política de educação superior indígena do Paraná é reflexo e resultado do percurso feito por muitos docentes, técnicos, pesquisadores, gestores, caciques e lideranças indígenas, mas, fundamentalmente, ainda pelo mérito dos estudantes indígenas e de suas famílias (Amaral, 2010). A atuação da CUIA Paraná e das CUIA locais se apresenta, paradoxalmente, frágil e arrojada; sua fragilidade se revela

diante das condições de cada IES em assumir internamente essa política, garantindo ou não o devido suporte e visibilidade institucional às CUIA locais e a efetiva representação dos docentes na CUIA estadual, ainda que esta esteja vinculada às mudanças nas gestões das reitorias e pró-reitorias. Arrojada, considerando o compromisso de muitos docentes, técnicos e dirigentes das IES que passam a assumir essa política no cotidiano das universidades; inovando as formas de acolhimento, de apoio e acompanhamento pedagógico, de assistência estudantil de acordo com as demandas específicas dos estudantes indígenas. Ressalta-se que algumas IES estaduais buscam viabilizar o permanente e oficial diálogo com caciques e lideranças indígenas, aproximando-os do universo acadêmico e, principalmente, das vivências e necessidades dos estudantes indígenas.

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

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

Apresenta-se, ainda, um desafio: a ampliação do diálogo entre a CUIA estadual junto às demais universidades federais localizadas no Paraná, para além da UFPR (tais como: a Universidade Federal Fronteira Sul, a Universidade Latino Americana e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná) construindo ações mais etnoterritorializadas e articuladas voltadas não somente ao ingresso (por meio do vestibular específico) mas fundamentalmente à permanência e aos intercâmbios entre estudantes indígenas e pesquisadores. Desafio maior se constitui no diálogo entre a experiência gestada pela CUIA com as diversas iniciativas e experiências de educação superior para povos indígenas e afrodescendentes latino-americanas, fundamental para cimentar

e consolidar as possibilidades de colaboração intercultural entre as organizações e os movimentos indígenas e as instituições de ensino superior na região.

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

Referências

- ALVES, Roseli. (2016), *O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- AMARAL, Wagner Roberto, *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ..., “Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 105-120.
- AMARAL, W.R. e L. Fraga, “Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 171-181 .
- AMARAL, Wagner Roberto, Leticia Fraga e Isabel C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2016.
- AMARAL, Wagner R., Michele A. Rodrigues e Jenifer A. B. Bilar. “Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas”, em: *Revista Mediações*, Vol. 19, Nº 2, Londrina, 2014, pp. 129-145.
- Recuperado de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/1065>. Acesso em 30 Set. 2017.
- AMARAL, W. R. e D. M. F. Silvério, “A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 39-78.
- ANGNES. Juliane S., *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) – Paraná*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BARTH, Fredrik, “Grupos étnicos e suas fronteiras”, em: P. Poutignat e J. Streiffenart, *Teorias da etnicidade*, São Paulo: UNESP, 1998.
- BOSCARIOLI, C., J. C. Guirado e M. L. B. Biancon, “Formação dos vestibulares dos povos indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 79-90.
- CAPELO, Maria R. C. e Wagner R. Amaral, “Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina”, em: *Educação e Linguagem*, Vol. 7, Nº 10, 2004, pp. 168-190.
- CAPELO, Maria R. C. e Kimiye Tmmasino, “Conflitos e dilemas da juventude in-

dígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade”, em: *Cadernos CERU*, São Paulo, N°15, 2004, pp.13-33.

GALDINO, J. R. V. e W. R. Amaral, “Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 121-136.

GUERRA, M. J., W. R. Amaral e M. I. N. Ota, “A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL”, em: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*, Rio de Janeiro: Flacso, GEA e UERJ, LPP, 2016, pp. 137-156.

LIMA, Antonio C. S. y Maria Barroso-Hoffman (eds.), *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.

MATO, Daniel (ed.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc e Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

-----, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Saénz Peña: Edunترف, 2018.

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

PIRES, Magna N. M., Wagner R. Amaral e Jean C. A. S. Kuboyama, “O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em uma Universidade Estadual do Paraná: o fortalecimento dos indígenas na Educação Superior em uma experiência com a Educação Matemática”, em: *Revista Zetetiké*, Vol. 26, N°1, jan./abr. Campinas, 2018, pp. 240-257.

CHILE

Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones

Amilcar Forno

El pueblo mapuche es reconocido como el más numeroso pueblo indígena de Chile. Con más de un millón setecientos mil habitantes, representa el 9,9% de la población del país. De acuerdo con el último censo realizado el año 2017 por el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, INE, más de seiscientos mil personas que se autorreconocieron como mapuches viven actualmente en la capital del país, Santiago. El resto de la población se distribuye en las otras 15 regiones que constituyen el territorio chileno.

A pesar del fenómeno migratorio forzado hacia la capital y las grandes ciudades, una parte significativa de la población mapuche se mantiene habitando en comunidades ubicadas en las tres regiones que se sitúan en lo que fuera su territorio histórico. Esto ocurre tanto al sur de Chile como también, en alguna medida, al sur de Argentina, considerando sí que la presencia relativa de población mapuche en este último país es menor. Históricamente, la demarcación territorial de fronteras entre ambas repúblicas se efectuó utilizando como hito natural la cordillera de los Andes, lo que implicó la división definitiva del *Wallmapu*, el territorio ancestral de la gran Nación Mapuche.

Antes de esta división forzada en dos agregados, el pueblo mapuche mantuvo un alcance territorial real que cubrió en algunos momentos un enorme territorio en el sur de Sudamérica, delimitado por los dos océanos más grandes del planeta, el Pacífico y el Atlántico. Su presencia en este vasto territorio quedó marcada para siempre por los registros que se tienen de la toponimia. La presencia mapuche resalta en los nombres de valles, cerros, ríos, lagos, caletas y los más diversos elementos del paisaje, nombrados por la población nativa usando su lengua vernácula, el mapuzugun o chezugun.

La división geopolítica más conocida del pueblo mapuche en Chile es tripartita, sustentada en tres conglomerados, que mantienen algunas distinciones o diferencias culturales y lingüísticas menores. Ellos son: el grupo pehuenche (de *pehuén*, fruto y árbol de la araucaria y *che*, gente, personas), traducible como *gente del pehuén*, cuya lengua

se denomina *chezugun*, ubicados en sectores cercanos a la precordillera de los Andes, en la VIII Región del Bío-Bío, nombrada así por el gran río que la caracteriza y en cuya cuenca se ubica a modo de cabecera la ciudad de Concepción; los *mapuche* (de *mapu*, tierra o territorio y *che*, gente), *gente de la tierra*, cuya lengua se denomina *mapuzugun*, habitantes de la Región de La Araucanía, IX Región del país, con ciudad cabecera regional en Temuco, y entre quienes se concentra el mayor número de la población *mapuche* ubicada en espacio territorial ancestral o histórico y los *williche* (de *willi*, sur y *che*, gente) *gente del sur*, cuya lengua, coincidentemente con la denominación *pehuenche*, se denomina *chezugun*; corresponde a la gente del territorio más austral *mapuche*, conocido como el *Futawillimapu* o Gran territorio del Sur, espacio geopolítico de quienes trataremos en esta sección del libro,¹ que se sitúan en la zona más al sur del territorio *mapuche*. Cabe señalar que la denominación *chezugun* o *mapuzugun* respecto de su lengua obedece a variaciones dialectales de un mismo idioma y no se trata de lenguas estructural o lexicalmente distintas.

El espacio universitario de la Ulagos

La Universidad de Los Lagos (Ulagos) nace de las sedes universitarias regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, cercenadas de la sede central y campus capitalinos. Estas sedes regionales fueron transformadas en institutos profesionales (IP) por la dictadura militar que se apoderó del gobierno y de todos los poderes del Estado por 17 años (1973-1990). El desmembramiento de estas dos universidades estatales buscó anular el poder político y de opinión pública crítica que podía significar mantener grandes universidades públicas en el país, con presencia universitaria en varias regiones.

Con este cercenamiento de las universidades estatales se buscó, además, abrir las puertas a la creación indiscriminada y, con apoyo estatal, de decenas de universidades privadas con fines de lucro, imponiendo la noción de la educación como mercancía por sobre la educación como un derecho o bien público. Con la vuelta a la democracia

¹ Este trabajo, vinculado con la tesis doctoral del autor: *Posicionamientos Identitarios de Estudiantes Mapuche Huilliches. Construcción de Dispositivos y Discursividades en el Espacio Universitario* (UAHC 2018-2019), informa y reflexiona de manera abarcadora sobre algunas iniciativas y acciones desarrolladas por la Universidad de Los Lagos, en conjunto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Conadi y otras instituciones estatales chilenas, en el camino hacia la interculturalización del espacio universitario en la única universidad pública de la Región de Los Lagos, destacando las características de esta experiencia, sus logros, limitaciones y desafíos actuales.

en 1990, esta noción se mantiene en el país, pero, a medida que avanzan espacios relativos de libertad, se comienzan a cuestionar algunos enclaves ideológicos neoliberales asociados a la educación superior. De hecho, el primer presidente de este nuevo período, Patricio Aylwin Azócar, promulgó la creación de nuevas universidades públicas a partir de estos IP, para reforzar la presencia del Estado, pero manteniendo el rol subsidiario impuesto por el régimen militar.

En el año 1993, el Instituto Profesional de Osorno pasó a adquirir el estatus de universidad por ley de la República y se transformó en la actual Universidad de Los Lagos, heredera de dos universidades tradicionales del Estado. La Ulagos mantiene actualmente un campus en la capital, Santiago; tiene su sede central en Osorno y dos campus en el sur de la Región de Los Lagos, uno en la capital regional, Puerto Montt y otro en la ciudad de Castro, en la Isla Grande de Chiloé, donde actualmente se construyen sus dependencias insulares. Este trabajo se centrará de manera prioritaria en relevar las experiencias de vinculación entre la universidad y las comunidades indígenas mapuche williches en la Sede Central de la Ulagos (Campus Chuyaca) ubicada, como ya hemos señalado, en la ciudad de Osorno.

El vínculo de la Ulagos con el pueblo mapuche williche se inició en la década de 1980 unidireccionalmente desde la universidad, donde se entendía el entorno social indígena como campo de estudio y acción única o preferentemente disciplinaria. No existió tempranamente un planteamiento desde un enfoque para, con y por las comunidades williches, cuya lengua – el chezugun– deviene solo en objeto de interés científico.

Los primeros acercamientos al entorno comunitario y familiar williche se iniciaron más adelante, en el marco del apoyo a proyectos piloto de EIB que algunas pocas escuelas comenzaron a gestionar e implementar por cuenta propia y en el trabajo etnográfico solicitado por la institución estatal Junji, en el marco de la implementación de jardines infantiles para comunidades indígenas.

El dictado de la Ley Indígena en Chile (Ley 19.253 de octubre de 1993); la creación de Conadi, a partir de dicha ley; la suscripción por Chile del Convenio 169 de la OIT y la implementación del Programa de EIB de Mineduc son reflejos de un contexto global orientado a cristalizar formas más centralizadas, formalizadas y controladas de hacer interculturalidad, lo que introduce nuevos actores e intereses al campo de la EIB. La llegada al país de fondos internacionales de la Fundación Ford, el Banco Mundial, el BID, etc., favorecieron la focalización y el despliegue de políticas y programas cuyos objetivos e intereses no emanaban necesariamente de las comunidades indígenas, las que

actuaban más como objetos que como sujetos de estas políticas estatales de sustrato internacional.

Nuestra comunicación busca relevar algunas de las tensiones y los desafíos que han dado forma al proceso de vinculación entre la única universidad estatal de la Región de Los Lagos, al sur de Chile y las comunidades mapuche williches que habitan en su entorno regional, teniendo como telón de fondo el contexto global arriba reseñado y entregando antecedentes de una nueva forma de relación y encuentro con las comunidades locales, mediatizada por instituciones estatales como la Corporación de Desarrollo Indígena, Conadi.

Educación Superior y Pueblos Indígenas desde una universidad pública chilena

Una mirada previa al panorama de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, en América Latina y el mundo, nos permite apreciar que gran parte de los avances en este campo son producto, fundamentalmente, de las luchas de los pueblos indígenas, y de las respuestas y acciones de movimientos sociales, universidades y agencias intergubernamentales, entre otros actores institucionales. Estas acciones, interpelaciones y experiencias se han ido concretando por la acción comprometida de personas, hombres y mujeres, miembros o no de los distintos pueblos ancestrales. Es el compromiso de las personas lo que ha hecho posible el avance de la interculturalidad en nuestros países y la concreción de las realidades de que dan cuenta los más recientes estudios en el campo de la educación superior y los pueblos indígenas (Mato, 2018).

El desarrollo de procesos de interculturalidad en la educación superior latinoamericana muestra avances y logros de diversa profundidad y consolidación, desde experiencias iniciales impulsadas en universidades tradicionales, de tipo convencional, que han comenzado a desarrollar programas y proyectos dirigidos a personas y colectivos indígenas, hasta experiencias más avanzadas que han logrado la creación de universidades interculturales, propiamente indígenas, gestionadas por, con y desde las comunidades indígenas y afrodescendientes (Mathias, 2004; Mato, 2015).

En Chile estamos aún iniciando los primeros pasos (Mora, 2016); nuestras universidades comienzan a considerar de manera consciente la necesidad de avanzar en políticas y programas que permitan abrir sus puertas y acoger en sus aulas a una población indígena que debe poder ejercer su derecho inalienable a la educación en todos sus niveles y que puede hacer, además, un aporte cultural, lingüístico y de

cosmovisión que enriquezca la diversidad de miradas con las que podemos enfrentar y entender la realidad, con miras hacia la convivencia global.

Como hemos señalado, esta ponencia se construye fundamentalmente desde la experiencia de la Universidad de Los Lagos, IES ubicada en territorio mapuche williche, al centro del territorio indígena de la Futawillimapu.² Desde esta universidad pública chilena y sureña hemos participado en gran parte de las etapas de interculturalización de la educación que acá relataremos. La Universidad de Los Lagos ha tenido en este contexto el privilegio de poder participar, desde antes de la creación de la Ley Indígena 19.254 del año 1993, en acciones e iniciativas vinculadas con educación e interculturalidad, en el nivel inicial, en el de educación básica y luego, mucho más recientemente, en el de educación superior.

Recién a partir de los años noventa la universidad comenzó a participar en iniciativas interculturales, al colaborar en la implementación inicial en la Región de Los Lagos del Programa de Atención de Párvulos de Comunidades Indígenas – Papci, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Junji. Esta experiencia, pionera en el país, no ha sido suficientemente reconocida por los autores de algunos estados del arte y otros estudios acerca de la educación intercultural en Chile, la mayoría de los cuales entiende que la educación intercultural surge con posterioridad a la Ley Indígena 12.953.

Una breve reseña de esta trayectoria nos permite ver que durante los años setenta y ochenta del siglo XX, el vínculo más tradicional de la universidad con el pueblo mapuche williche se inició, como decíamos, unidireccionalmente desde la universidad, desde donde se entiende el entorno social como campo de estudio y de acción disciplinaria. No existe tempranamente un planteamiento desde un enfoque para, con y por las comunidades williches, cuya historia, cultura y en especial su lengua o idioma –el *chezugun*– deviene en objeto de interés científico.

Consecuentemente con las dinámicas del trabajo académico, los conocimientos adquiridos en el trabajo de campo hacen parte de comunicaciones científicas, ponencias, artículos y libros especializados, así como también pasan a ser contenidos curriculares de cursos y programas de formación entregados de vuelta a las comunidades mapuche williches, en especial a sus dirigentes y educadores tradicionales.

² Grandes Tierras del Sur, en *chezugun*, dialecto mapuche que aún se mantiene con cierta mínima vigencia en esta zona, en especial en la toponimia y en los apellidos de sus habitantes, con sectores costeros que muestran hasta el 70% de identidad indígena mapuche williche.

Estos cursos, si bien van subiendo de grado o nivel formativo, se mantienen siempre como programas especiales, financiados externamente por Conadi o Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). Las carreras regulares de la universidad incorporan asignaturas que abordan la interculturalidad, tales como Educación y Cultura y Antropología de la Educación. También se ofrecen electivos de lengua y cultura mapuche, pero sin continuidad y de manera muy parcial respecto de la población universitaria.

En lo que hace a la demanda externa de programas especiales, la universidad ha desarrollado diversas experiencias de trabajo con población indígena, entre las que se destaca como trabajo inicial en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la asesoría para la formulación e implementación de un Proyecto Piloto en la Escuela Particular N° 164 de Troscó, comuna de San Juan de la Costa, provincia de Osorno, establecimiento educativo con un alto porcentaje de alumnos mapuche williche. Este proyecto se realizó con financiamiento de Conadi y tuvo por finalidad implementar (durante 1997-1999) una innovación curricular para iniciar la EIB en la escuela y en la Región.

Durante el mismo período se organizaron y desarrollaron cursos de Educación Intercultural Bilingüe para profesores de la Comuna de San Juan de la Costa. Se capacitaron profesores en temáticas de EIB; Cultura y Lengua Mapuche; Metodologías de Enseñanza de Segunda Lengua; Análisis de la Reforma Educacional; Inserción de la EIB en el Currículo Escolar; y también se desarrollaron Talleres para la Creación de Material Didáctico.

También destacó en ese período la organización y desarrollo de Curso: “Fortalecimiento de la Sociedad Civil Indígena”, destinado a apoyar un proceso de autocapacitación y fortalecimiento de cuadros técnicos y dirigentes de base indígenas. El curso les permitió discutir y tomar decisiones autónomas respecto de temas relevantes en la situación actual del pueblo mapuche, referidos principalmente a: Patrimonio Cultural; Lengua; Desarrollo Productivo; Territorio y Legislación, entre otros. La ejecución del curso estuvo a cargo de la Asociación Coordinadora Williche, que actuó como Unidad Ejecutora ante Conadi, para lo cual solicitó la colaboración y el apoyo técnico-pedagógico de la Universidad de Los Lagos.

Durante 1999 y 2000 se ejecutó el proyecto Diseño, Elaboración y Difusión de Programas y Productos Comunicacionales de la Cultura y de la Realidad Mapuche y Mapuche williche de la Xa. Región de Los Lagos. Este proyecto dio origen a la elaboración y difusión de un ciclo de 21 microprogramas radiales, los que conformaron el CD “Crónicas de la Gente del Sur”, además de un video de 28 minutos

sobre la cultura mapuche williche, denominado “Williche Ta Inchen” (Nosotros los Williche) y el libro “Futawillimapu: Grandes Tierras del Sur”. Este último texto fue reeditado en 2005.

Durante el 2000 también se organizó y desarrolló el curso “Formación de Agentes para la Autogestión Mapuche Williche de la Décima Región de Los Lagos”, destinado a líderes de comunidades y asociaciones indígenas de la X región de Los Lagos, para apoyar sus capacidades de gestión en materias relativas a cultura e historia mapuche williche, legislación, territorio y desarrollo productivo. El curso incluyó talleres de presentación y discusión de proyectos de autogestión. Estuvo enmarcado en un proyecto de la Asociación Rufche Mapu, entidad ejecutora ante Conadi que también solicitó la colaboración y apoyo técnico-pedagógico de la Universidad de Los Lagos.

En 2000 y 2001 se creó el Programa de Postítulo en Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de “capacitar a profesores en ejercicio, funcionarios de las Direcciones Provinciales de Educación, y de los Departamentos de Educación municipal, supervisores educacionales, profesionales de Conadi y otros agentes cuyo quehacer se encuentre directamente relacionado con temáticas y situaciones de interculturalidad... (DU 248, 28 enero 2000).

Al interior de este programa, la universidad ejecutó el proyecto “Diseño de Unidades Didácticas sobre Enseñanza del Chezugun como segunda lengua” En este proyecto se elaboraron y pusieron a prueba en aula siete Unidades Didácticas y sus fichas complementarias y recursos didácticos, realizados por profesores del primer curso de Postítulo en Educación Intercultural Bilingüe (2000-2001), dirigidos por los académicos Pilar Álvarez-Santullano y Amílcar Forno. Todo este esfuerzo dio como resultado la edición del libro *Tukuyen Chezugun Taiñ Piwke Mo* (pongamos el chezugun en nuestro corazón), publicado por Conadi y la Universidad de Los Lagos. Este postítulo en EIB tuvo en el período 2002 - 2004 una segunda promoción, bajo convenio Conadi-Ulagos. Esta segunda versión permitió incorporar en la sala de clases tanto a profesores como a educadores tradicionales mapuche, reconstituyendo en aula lo que en esos momentos se estaba comenzando a llamar la *dupla pedagógica*. La mayoría de las experiencias reseñadas hasta aquí fueron pioneras e inéditas en el ámbito universitario chileno.

A partir de 2010 la universidad concentró sus esfuerzos en la formación de educadores tradicionales. Recibió financiamiento de Conadi para formar educadores tradicionales y dirigentes mapuches en Chiloé. También formó educadores tradicionales en Osorno.

Ya en 2012 los esfuerzos de formación alcanzaron el nivel profesional. Se creó el Programa de Formación en Educación Parvularia In-

tercultural (Programa EPI), como un proyecto de profesionalización de trabajadoras mapuche de grado técnico a profesional en educación parvularia, con mención en interculturalidad.

A partir de esta última experiencia se creó, en 2015, un programa de formación mapuche williche, en alianza Ulagos-Conadi, para el período 2015-2018, que contenía en su interior tres iniciativas de formación: i) un primer curso de Técnico Universitario en Educación Intercultural, que, luego de 5 semestres de formación y conociendo las realidades de las comunidades indígenas de la región, obtuviera las herramientas para trasladar información (saberes ancestrales) desde la comunidad a la escuela. El rol de este técnico de nivel superior es, por lo tanto, el de relevar, poner en valor y trasladar el conocimiento de la cultura huilliche desde la comunidad al espacio educativo intercultural de la escuela. 2) un Diplomado en Derecho Indígena y Territorialidad Mapuche Williche en el que se buscó avanzar hacia la construcción de una visión de desarrollo del pueblo mapuche que involucrara su experiencia vital, sus demandas y reivindicaciones, y la construcción de discursos y propuestas mapuche williches, en el contexto de la sociedad nacional. Junto a estos dos cursos de formación tiene lugar iii) una segunda versión de la carrera de Educación Parvularia Intercultural (EPI2) que, entre otros objetivos, ostenta el de

Responder interinstitucionalmente, por una parte, a los requerimientos sociales y comunitarios y, por otra, a las políticas estatales de innovación curricular en el ámbito de la interculturalidad, formando recursos humanos indígenas con competencias disciplinarias y técnicas, para un desarrollo con identidad que permita mejorar sus condiciones de inserción en los espacios de toma de decisiones públicas y privadas, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad multicultural en el país.

Todas estas iniciativas se llevaron a cabo bajo el alero del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de Los Lagos y fundamentan la participación central de la propia universidad en la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, Riedi, que constituye una concreción importante en la búsqueda de abrir caminos colaborativos para el desarrollo de la educación intercultural. Esta red universitaria ha ido aportando los espacios para la discusión e intercambio de ideas y el trabajo colaborativo entre las 15 universidades³ chilenas que integran esta red del Cruch.

³ Integran la Red del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) las universidades (por ubicación geográfica, de norte a sur del país) Universidad de Tarapacá, Univer-

La Red Riedi, cuyas primeras reuniones se efectuaron en el año 2010 y cuya concreción institucional se concretó en la firma de un Convenio Marco de Colaboración Interuniversitaria, suscrito por los rectores de todas las IES integrantes en julio de 2014, se define como “un espacio académico interuniversitario que —desde los ámbitos de la formación, la investigación y la extensión— discute, reflexiona y problematiza posturas, epistemologías y saberes que se articulan y cooperan en torno a la construcción de la educación y la interculturalidad”.

Entre sus objetivos más específicos se encuentra “Promover la práctica de una educación intercultural sustentada en un diálogo de saberes, para el reconocimiento, legitimación y participación activa de los actores involucrados” (Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, 2014).

Kintuyemai - Las actuales peticiones del pueblo mapuche williche a la Universidad de los Lagos

La Universidad de Los Lagos, Conadi, la organización mapuche williche Fil Kimun y el Cacicado de Osorno convocaron a diferentes organizaciones, asociaciones, comunidades y referentes sociopolíticos mapuche-williche de la Región de Los Lagos a participar en el encuentro “Kintuyemai: Proceso Participativo Universidad, Pueblo Williche y Gobierno por una Región Intercultural”, con el propósito de:

Generar espacios de escucha, aprendizaje y diálogo con comunidades, organizaciones sociopolíticas, culturales y productivas del pueblo mapuche y organismos estatales para la generación de mecanismos de cooperación, trabajo conjunto y materialización de políticas regionales orientadas a la revitalización lingüística, cultural, la producción de conocimientos y el desarrollo sustentable, sostenidos en la comprensión intercultural y la inclusión social.

Las peticiones que se registran en el documento de sistematización del encuentro dicen:

1. Apoyar y asesorar procesos de inclusión de la cultura, la lengua y la cosmovisión mapuche en los procesos formativos interculturales que se desarrollen en la Región de Los Lagos.

sidad Arturo Prat, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Católica del Maule, Universidad de Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Frontera y Universidad de Los Lagos.

2. Producción de conocimientos y de iniciativas concretas orientadas al desarrollo sustentable para comunidades urbanas y rurales mapuche williche.
3. Desarrollo de propuestas curriculares que consideren las necesidades e intereses de las comunidades mapuche williche.

Del encuentro se desprenden también percepciones específicas de los participantes respecto de la Universidad de Los Lagos, tales como:

- a. El valor sociopolítico y cultural de la universidad como vector para una política regional intercultural
- b. Condición ontológica y responsabilidad regional

Priorización de temas para una agenda común de trabajo conjunto

La discusión de los participantes definió una amplia gama de temas, los que fueron agrupados en cinco áreas generales de trabajo:

1. Instalación de un espacio institucional de coordinación y gestión Ulagos-mapuche williche.
2. Generación de políticas y programas de revitalización de la lengua y cultura mapuche williche.
3. Formación de profesionales con conocimiento y sensibilidad en interculturalidad.
4. Investigación y revitalización del pensamiento, conocimiento, historia y tecnología mapuche, socialización, puesta en valor y articulación de saberes.
5. Desarrollo de propuestas curriculares orientadas a la educación, la salud, el desarrollo territorial y la sustentabilidad ambiental.

La Comisión de Política Indígena e Interculturalidad⁴

La Universidad de Los Lagos avanzó en 2016 en una etapa formal para la definición de una política indígena y de interculturalidad. Un importante impulso para asumir esta nueva etapa es:

⁴ En este punto sintetizo planteamientos, ideas y conclusiones emanadas de las reuniones de trabajo realizadas durante el segundo semestre del año 2016, al interior de la Comisión de Política Indígena e Interculturalidad de la Universidad de Los Lagos y del documento central emanado de dichas sesiones, denominado "Propuesta de Política Indígena e Interculturalidad", que fue compilado por Pedro Fuenzalida Rodríguez. La comisión estuvo conformada, según Decreto Universitario 1854 del 6 de junio de 2016, por los siguientes académicos y estudiantes: Pedro Fuenzalida Rodríguez, Alberto Paillacar Silva, Pilar Álvarez-Santullano Busch, Eduardo Castro Ríos, Amílcar Hernán Forno Sparosvich, Claudio Merino Jara, James Park Key, Christian Martínez Neira, Héctor Nahuelpan Moreno, Fabiola Millaquén (estudiante de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones), Salvador Cáceres (estudiante de la Carrera de Trabajo Social) y Carolina Carillanca (estudiante de posgrado magíster en Ciencias Humanas).

la reciente instalación de nuevas acciones de colaboración entre organizaciones mapuche williche, la Universidad de Los Lagos, Conadi y Mineduc, orientadas a la búsqueda de alternativas de revitalización lingüística y cultural mapuche-williche [Esta se expresa, entre otras iniciativas conjuntas, en la implementación del] encuentro Kintuyemai, oportunidad en que las organizaciones mapuche williche presentaron un conjunto de propuestas y demandas a la Universidad. (Universidad de Los Lagos, 2016)

En este contexto, la universidad creó la Comisión de Política Indígena e Interculturalidad para que “entregue las orientaciones, defina los ámbitos de acción en la relación entre la Universidad y el mundo indígena de la Región”. (Universidad de Los Lagos, 2016).

A continuación se despliegan las ideas que constituyen la propuesta para “un nuevo marco relacional entre la Universidad de Los Lagos y el Pueblo Mapuche-Williche” (Fuenzalida, 2017). La propuesta de la Universidad de Los Lagos busca, de manera general, “contribuir, en perspectiva intercultural, al acceso a la educación superior y la revitalización lingüístico-cultural de la sociedad mapuche-williche a través de su incorporación deliberativa en los procesos académicos que les involucran en la Universidad de Los Lagos”.

Entre las metas específicas de esta propuesta se encuentran:

1. Generar una estructura universitaria dotada de capacidad de interlocución intra- e interinstitucional con las organizaciones indígenas y las instituciones que aborden la relación con los pueblos indígenas.
2. Instalar una mesa de trabajo sistemático con las organizaciones mapuches para apoyar y asesorar los procesos de inclusión de la lengua, cultura y cosmovisión mapuches en los procesos formativos interculturales que se desarrollen en la Región de Los Lagos.
3. Identificar y caracterizar las áreas de trabajo conjunto entre las organizaciones indígenas de la región, la Universidad de Los Lagos, Conadi, Mineduc, municipalidades y otros organismos del Estado, para desarrollar políticas y programas orientados a la revitalización lingüística y cultural, la producción de conocimientos y el desarrollo sustentable para comunidades urbanas y rurales mapuche williche.
4. Desarrollar propuestas curriculares que consideren las necesidades e intereses de las comunidades mapuche williche.

Se puede colegir de lo anterior que existe la necesidad de un referente público de carácter y presencia regional, como la Ullagos, que fa-

cilite y entregue (devuelva) un espacio legitimado socialmente desde el cual la sociedad mapuche pueda participar en la coconstrucción de iniciativas, políticas, programas y proyectos para, por y desde su población.

Se requiere apoyar los procesos de revitalización lingüística y cultural que ha emprendido la sociedad mapuche, imprimiendo a los programas de capacitación y perfeccionamiento de educadores tradicionales, especialistas en salud y líderes, una mayor implicación y sensibilidad cultural institucional.

Además, se espera que en las diversas carreras que ofrece la universidad se incorporen en las mallas curriculares unidades y contenidos que apunten a desarrollar competencias y valores interculturales y se promueva el rechazo al racismo y la discriminación.

Lo que se busca es una apertura definitiva de la universidad y sus académicos para incorporar a miembros de comunidades indígenas en procesos de investigación signados por la coconstrucción de conocimientos y una perspectiva dialógica de trabajo conjunto.

En la invitación al encuentro Kintuyemai la universidad se plantea de esta manera ante las comunidades y líderes mapuche williches:

Nos implicaremos en un proceso de escucha, aprendizaje, diálogo inclusivo, profundo y honesto con el pueblo mapuche williche. [...] queremos saber qué piensan de la Universidad, qué desafíos, demandas, interpelaciones nos hacen y qué propuestas para responder a ellas nos formulan [...] queremos transformar las lógicas de trabajar para ellos, en una de trabajar con ellos [...] queremos ser una Universidad con una ética-política académica y social que respeta, acepta, dialoga, comprende y abre sus puertas a sus miembros [de diversa] lengua y cultura. No más objetos de intervención y/o investigación sino sujetos que en conjunto con nosotros (otros sujetos) construyen procesos de desarrollo y conocimiento. (Universidad de Los Lagos, 2016)

Queremos decir algo que en otro trabajo planteamos, enfatizando “las evoluciones e involuciones, avances y retrocesos de la política curricular intercultural en Chile durante (más) de 25 años” (Forno, 2015): para decirlo de un modo festivo: nos *entretuvimos* en demasía en la interculturalidad, manteniéndonos un cuarto de siglo solo en el nivel de educación básica. No obstante lo anterior, los resultados y conclusiones que hemos reseñado en esta comunicación apuntan a un verdadero salto de la interculturalidad hacia la educación superior.

Lo anterior se ha visto favorecido en la Región de Los Lagos y probablemente en otras regiones del país por la acción coordinada y es-

tratégica de al menos dos instituciones estatales, que han logrado robustecer el campo de la educación superior y los pueblos indígenas como un campo en el que se pueden expresar intereses compartidos y complementarios. Estas dos instituciones centrales en esta evolución del campo han sido la Universidad Pública y Conadi.

Las acciones e iniciativas relatadas en este trabajo constituyen un fenómeno completamente nuevo en el panorama educativo nacional, expresado en un vuelco transformativo en las formas de relación de la universidad con las comunidades indígenas de su zona de influencia. Donde prácticamente no había iniciativas institucionales de contacto y comunicación, ahora se ha comenzado a sembrar instancias de contacto y trabajo colaborativo. El rol mediatizador de Conadi permanece como un aspecto a reflexionar, en la medida en que es la institución estatal que actúa financiando las acciones y, por lo tanto, teniendo discrecionalidad para seleccionarlas.

Por otra parte, si bien estas iniciativas reseñadas pueden ser consideradas avanzadas para nuestro país, debemos reconocer que aún estamos lejos de algunos de los logros y avances en políticas de educación superior y pueblos indígenas que ostentan otros países y universidades de América Latina. Por ello, queremos conocer más de cerca sus realidades, compartir reflexiones e integrarnos colaborativamente a este desafío, al que agradecemos se nos haya invitado y acogido.

Referencias

- FUENZALIDA, P., *Propuesta de Política indígena e interculturalidad*, Universidad de Los Lagos, Osorno: Ulagos, 2017.
- FORNO, A., “El Giro Curricular Lingüístico de la EIB: Evoluciones e Involuciones de la Interculturalidad en Contexto Mapuche”, en: D. Quilaqueo, S. Quntriqueo y F. Peña, *Interculturalidad en Contexto de Diversidad Social y Cultural. Desafíos de la Investigación en Contexto Indígena*, Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2015, pp. 85-100.
- MATHIAS, A., *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina* (borrador preliminar), Washington D.C.: BID, 2004.
- MATO, D., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, en: *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2), 41-65, 2018.
- MORA, M., “Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile”, en: D. Mato, *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 169-188.
- RIEDI, *Convenio Marco de Colaboración*, Santiago: Cruch, 2014.
- UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (06 de junio de 2016). Decreto Universitario 1854. *Crea y designa integrantes de Comisión de Política Indígena e Interculturalidad*. Osorno, Región de Los Lagos: Ulagos, 2016.
- ..., *Encuentro - Kintuyemai Proceso Participativo Universidad, Pueblo Williche y Gobierno por una Región Intercultural*. Osorno: Ulagos, 2016.

COLOMBIA

Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en el departamento de Nariño, Colombia

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche - Diego Fernando Téllez Bernal

Comprender el estado actual y la evolución de la educación en Colombia permite visibilizar una reforma educativa impulsada desde inicios del siglo XX por los movimientos sociales étnicos, luego de una larga lucha de reivindicación y libre autodeterminación que logró incorporar, en el ámbito de las políticas educativas públicas, la visión de la educación para grupos étnicos en los diferentes territorios que integran el Estado nación. En el marco de estas luchas étnico populares y la movilización social que caracteriza la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, surgieron importantes movimientos encargados de defender una transformación educativa que incluyera las apreciaciones y visiones respectivas del mundo étnico, desde sus desarrollos y fortalezas territoriales, y que, aunque no estaban visibilizados en la historia de construcción republicana y democrática del país, generaron acontecimientos centrales. Entre ellos, el surgimiento del movimiento de educación popular, educación propia, educación indigenista y etnoeducativa que, desde sus distintos ámbitos, favoreció el diseño de experiencias educativas locales, comunitarias, culturales y de carácter social, que cumplirían con un papel determinante en la configuración del nuevo tipo de escolarización.

Para comprender la realidad política, social, cultural y económica actual de las comunidades étnicas en Colombia y, especialmente, de los pueblos indígenas y afros que conforman el departamento de Nariño, es necesario partir de la misma concepción que se tiene de pueblo - nación: es las personas que conforman los pueblos originarios de América, que habitaban estos territorios antes de que fueran conquistados por las sociedades coloniales europeas y que en el fondo son muy distintos de quienes los gobiernan, como lo define Naciones Unidas:

Aquellos que, teniendo una continuidad histórica a la preinvasión y las sociedades precoloniales que se desarrollaron sobre sus territorios, considérense distintos de otros sectores de sociedades que ahora prevalecen en aquellos territorios, o parte de ellos. Ellos forman, actualmente, sectores no dominantes de sociedad y son determinados para conservar, desarrollar, y transmitir a fu-

turas generaciones sus territorios hereditarios, y su identidad étnica, así como la base de su existencia continuada como pueblos, conforme a su propio modelo cultural, instituciones sociales y sistemas legales (Martínez, 2014).

En este sentido, las nuevas apuestas de desarrollo alternativo deben partir de la cosmovisión de las comunidades indígenas, afro, raizales y palenqueros y el pensamiento decolonial, alejados de la ideología y el quehacer eurocentrista y neoliberal con los que se formaron las nuevas repúblicas independientes latinoamericanas y con las que se ha legislado, durante los últimos 208 años, a favor de una población mayoritaria de mestizos y blancos. Valga aclarar que, desde la fuerza revolucionaria ejercida por los movimientos indígenas del siglo XX y el pensamiento libertario de algunos líderes políticos, se adelantan procesos de preservación de la identidad de las comunidades indígenas, pero que se quedan cortos al momento de implementar políticas que integran la visión de un país multicultural y multiétnico como Colombia.

Por consiguiente, cumple un papel determinante evaluar las políticas públicas y hacer que sus resultados sean tenidos en cuenta para la inclusión étnica, dado que las comunidades y pueblos ancestrales deben ser consultados por las entidades estatales al momento de diseñar y ejecutar dichas políticas, con el objeto de definir las pautas de su futuro como pueblo, teniendo como línea base la libre autodeterminación consagrada en los decretos de las Naciones Unidas y la Constitución Política de Colombia de 1991, que establecen:

El Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, establece que todos los pueblos tienen derecho a la auto-determinación con la virtud de que ellos libremente determinan su estatus político y persiguen, libremente, su desarrollo político, social y cultural” (Parte primera, artículo 27, 1966).

Sin embargo, debido a que ha habido discusión sobre el significado exacto del término *pueblos*, no está exactamente claro a quién se hace referencia con la expresión *los pueblos*. Algunos gobiernos estatales se oponen al empleo del término para referirse a los pueblos indígenas porque temen que su uso sea asociado con el derecho de secesión y con la estructura del Estado independiente. De este modo, preferirían los términos *tribus* o *poblaciones*, que carecen de dichas asociaciones. Por otro lado, los pueblos indígenas usan el término *pueblos* debido a su asociación con el reconocimiento inherente de una identidad distinta.

Como se evidencia en el capítulo mencionado y especialmente dado que la experiencia radica en el Departamento de Nariño, en Colombia, se da a conocer cómo en la Constitución política de 1991 se reconoce el concepto de *pueblo* partiendo de la firma de los tratados e iniciativas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), lo que trata de dos Convenios relevantes sobre la materia: el 107 y el 169. El Convenio N° 107 trata de la Protección e Integración de las Poblaciones Indígenas y otras Poblaciones Tribales y Semitribales en los Países independientes (1957) y el Convenio N° 169 trata sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes (1989). Este último instrumento constituye una revisión del anterior, con una aproximación mucho más progresiva a los pueblos indígenas, en la cual priva la valoración de lo propiamente indígena, consagrándose disposiciones relativas a la eliminación de la discriminación; el respeto a la cultura e instituciones de los pueblos indígenas, incluidas sus formas de gobierno y el derecho consuetudinario, con especial atención a las normas penales, los territorios y las tierras indígenas, y las formas de inversión social en poblaciones indígenas, el trabajo, la salud, la educación y la cultura.

A diferencia de otros países latinoamericanos que no reconocen estos conceptos, la legislación colombiana, en acuerdo con organizaciones indígenas como la ONIC, Cecoin y GhK, en 1995, acogieron el dato de que en Colombia existían 81 grupos étnicos indígenas. En 1998, la Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior, entidad encargada de determinar quién es indígena en nuestro país, avalaba la existencia de 81 pueblos. El Ministerio de Defensa efectuó, en 2002, una relación, por la cual se determina que son 83 los pueblos indígenas de Colombia. Posteriormente, en 2004, el Departamento Nacional de Planeación relaciona 83 pueblos. En el entretanto, la ONIC ha manifestado en algunos documentos que estos son 84, luego ha dicho 87, en otras oportunidades que son 92 y en 2006 determinó que eran 99. El DANE, a partir del Censo General de 2005, estimó que en Colombia existían 87 pueblos indígenas plenamente identificados.

Por ende, la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–,¹ a través de sus programas en licenciatura en Etnoeducación, la Especialización en Educación Cultura y Política y la Maestría en Educación Intercultural, asume un compromiso con el desarrollo de Colombia y con cada región en la que influye o con la que interactúa. Por tanto, la Escuela de Ciencias

¹ En adelante se leerá UNAD, para comprender Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

de la Educación –Ecedu–² ha tenido en cuenta la percepción de la calidad de vida de los miembros de las comunidades a través del respeto por la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes, rai-zales, palenqueros y rom, por lo que la Ecedu ha desarrollado investigación etnoeducativa e intercultural, pues considera que la educación propia, los diálogos entre los diferentes desarrollos alternativos y territorios y la educación para la paz con perspectiva de género han sido protagónicos para hacer presencia en el país. De esta manera, este capítulo trata sobre la experiencia y el impacto surgido de un convenio educativo de cooperación intercultural entre la UNAD y la Gobernación del departamento³ de Nariño, que se estableció desde el año 2014, con la participación de líderes de consejos comunitarios afros y líderes de comunidades indígenas, y en el cual se desarrolló una cobertura educativa de dichas comunidades que buscó la profesionalización de etnoeducadores en la licenciatura en Etnoeducación, para “proporcionar elementos contextuales y conceptuales que permitieran abordar la investigación y conocimiento de la problemática local, regional y nacional”. Desde esta perspectiva se presenta aquí este proyecto de formación con el que se avanzó en el desarrollo del pensamiento crítico, descolonizador y emancipatorio así como en el desarrollo de propuestas investigativas y comunitarias, que favorecen el empoderamiento de los pobladores de esta región, construyendo y fortaleciendo las dimensiones democráticas y participativas dentro de las comunidades.

La alianza entre las comunidades étnicas, la gobernación de Nariño y la UNAD se enmarca dentro de la constitución política de 1991, que marca un hito histórico para el Estado nación de la República de Colombia, en la medida en que integra una nueva representación de una sociedad más incluyente e innovadora. Es la recolección de aquellas manifestaciones gestadas desde la independencia y la lucha por el autorreconocimiento y la supervivencia de los pueblos indígenas, proyectos que se reafirmaron en las dos asambleas constituyentes que la anteceden y fijan los parámetros incluidos en la nueva constitución, rompiendo con el paradigma hispano y católico y del castellano como lengua oficial. Para hacer comprender este capítulo hago dos interpretaciones: una que parte de los avances legislativos y de autodeterminación étnica y la otra (como es necesario) la protección constitucional para demarcar estos proyectos de inclusión étnico educativa. Además, establece una relación en:

² En adelante se leerá Ecedu, para comprender Escuela Ciencias de la Educación.

³ Entiéndase estado, provincia.

- El ordenamiento territorial
- La apertura de espacios políticos y sociales de participación para los indígenas y los demás grupos étnicos. En particular, la circunscripción especial indígena para el Senado y la circunscripción especial para los grupos étnicos
- El reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de nuestro país y la garantía de los derechos territoriales y culturales de los indígenas en la nueva Constitución.

Bajo estas reivindicaciones, el Estado colombiano implementó programas y proyectos desde las instituciones, apropiándose del discurso de los derechos humanos en la concepción del ciudadano como un individuo - ciudadano que interactúa en una nación pluridimensional y multicultural, dándole el reconocimiento constitucional al pueblo indígena y afrodescendiente mediante la vinculación territorial, legal y jurisprudencial, reconociéndolos como colectivos de pleno derecho, dignos de una especial protección estatal positiva por su interpretación cultural, política, social y antropológica.

Los derechos indígenas: existen en Colombia, según cifras oficiales, cerca de 1.392.000 indígenas a los que el Estado considera patrimonio nacional invaluable como riqueza cultural y social. Se encuentran organizados en 87 grupos, hablan 75 lenguas diferentes y habitan aproximadamente 30% del territorio nacional, en 788 resguardos —una extensión aproximada de 31 millones de hectáreas—, aunque, según la ONIC,⁴ existen 102 pueblos indígenas y, por tanto, una población mayor. En la nueva Constitución aprobada en 1991 han quedado reconocidos una serie de derechos de las comunidades indígenas.

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (artículo 7) y es obligación del Estado proteger las riquezas culturales (artículo 8). Por lo que se infiere que es el Estado colombiano, mediante las instituciones gubernamentales, el encargado de la protección y preservación de las comunidades indígenas, para lo que debe implementar estrategias en consenso que le permitan cumplir con este objetivo.

Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, y en las comunidades con tradición lingüística propia la educación será bilingüe. Su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural (artículo 68). Lo que incentiva a organizaciones e instituciones de orden académico e investigativo a formular proyectos para la protección y recuperación de la lengua.

⁴ Entiéndase en adelante Organización Nacional Indígena de Colombia.

Las tierras comunales de grupos étnicos y las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables (artículo 63). Esta es una construcción legal de los resguardos, dado que son dados en usufructo y no se pueden heredar. Se reconoce que los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica tienen derechos especiales sobre esos patrimonios culturales, que deben ser reglamentados por ley (artículo 72). Además, reconoce como nacionales colombianos a los indígenas que comparten con territorios fronterizos, a condición de reciprocidad (artículo 96).

En aspectos político y de derechos de participación se crean cargos de senadores y un número a reglamentarse de hasta cinco representantes a elegirse en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas (artículo 176). Establece que las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes (artículo 246). Según palabras del Ministro de Gobierno, el conjunto de la política del Estado para las comunidades indígenas no solo está basado en las normas de la Nueva Constitución Nacional, sino en aquellas de la Ley 21 de 1991, que ratifica y hace Ley Colombiana al Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes”.

Asimismo, a partir 1978, se reconoce, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la propuesta de etnoeducación como una política oficial para los pueblos indígenas, promoviendo la educación bilingüe y multicultural, entendiéndola como la educación en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que la identidad cultural del pueblo colombiano es el mestizaje de tres grandes raíces: la africana, la indígena y la hispana, que se inicia con:

la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujeron, se establecieron: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles. Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90 se reconoció el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular.

Por tanto, se fundamentó mediante la creación de programas, proyectos y trabajos de investigación una nueva mirada de la educación en Colombia. Las experiencias más significativas que permitieron esta-

blecer el modelo etnoeducativo fueron: el programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca, Arhuacos en la Sierra Nevada, el Unuma en el Meta y Vichada, la Orewa en el Chocó, el Criva en el Vaupés, los Wayú en la Guajira, todos proyectos de educación propia basados en el conocimiento ancestral y tradicional que incluía criterios de la educación occidental pero adaptados a sus contextos y realidades, para contribuir a disminuir las brechas sociales y educativas entre los indígenas y los demás miembros de la sociedad colombiana, como afirma César Culma, delegado en la consejería de educación propia de la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC:

Defender la historia, la lengua y las costumbres, es el punto sexto de la Plataforma de Lucha o Programa de Trabajo CRIC, planteado en 1971 para resolver problemas de educación detectados en esa década, entre los que destacamos la insuficiente y a veces nula cobertura estatal; luego observamos la inconveniencia de la educación formal que se aplicaba en nuestras comunidades y por ello planteamos, a mediados de los ochenta, comprometer al Gobierno de Colombia en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta alianza académica se desarrolla en el departamento de Nariño, en Colombia, que se encuentra dividido en un total de 13 subregiones (Sanquianga, Pacífico Sur, Telembí, Pie de Monte Costero, Exprovincia de Obando, Sabana, Abades, Occidente, Cordillera, Centro, Juanambu, Rio Mayo, Guambayaco), que contienen a su vez un total de 61 municipios, que van desde las estribaciones con el territorio amazónico, pasando por la zona andina nariñense y culminando su extensión con el Pacífico colombiano, que forma parte del denominado Gran Chocó Biodiverso (Gobernación de Nariño, 2015). Según el registro poblacional étnico datado por la Gobernación de Nariño, hay una población aproximada de 441.230 habitantes, clasificados de la siguiente manera: “la población indígena alcanza 170.714 personas (10,28%), las comunidades afrodescendientes 270.433 (18.8%) y el pueblo rom 83 habitantes” (Gobernación de Nariño, 2016, p. 18).

En Nariño se asientan siete pueblos indígenas (awa, eperara siapiadara, quillasingas, pastos, ingas, cofanes, nasa), contenidos en 71 resguardos agrupados en 24 municipios, amparados por la Ley 60 de 1994, normativa que permite a los pueblos ancestrales el acceso a la tierra y su usufructo. De igual manera, se cuenta con el decreto 2164 de 1995,

que da la titulación de tierras colectivas a las comunidades indígenas bajo la premisa de su propiedad colectiva. En el caso de la población afro-nariñense, esta se encuentra agrupada en 9 municipios pertenecientes a 9 Consejos Comunitarios (Consejo Comunitario Veredas Unidas - Tumaco, Consejo Comunitario Satinga, Consejo Comunitario Sanquianga, Consejo Comunitario Patía Viejo, Consejo Comunitario Manos Amigas del Patía Grande, Consejo Comunitario la Amistad - Magui Payan, Consejo Comunitario Progreso del Campo, Consejo Comunitario el Progreso y Consejo Comunitario Acapa), a los que se encomienda el establecimiento del orden administrativo del territorio y su planeación, como instancias máximas de autoridad en la administración de los denominados *territorios colectivos* (Ley 70 de 1993).

Pueblos indígenas que se asientan en el departamento de Nariño Colombia

- 1 AWA
- 2 EPEARA SIAPIADARA
- 3 QUILLASINGAS
- 4 PASTOS
- 5 INGAS
- 6 COFANES
- 7 NASA

Fuente: elaboración propia teniendo en cuenta los territorios colectivos.

Consejos comunitarios de los pueblos indígenas de Nariño

- 1 Veredas unidas - Tumaco
- 2 Satinga
- 3 Sanquianga
- 4 Patía Viejo
- 5 Manos Amigas del Patía Grande
- 6 La Amistad - Magui Payan
- 7 Progreso del Campo
- 8 El Progreso
- 9 Acapa

Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta los territorios colectivos.

Las condiciones geográficas de asentamiento, la alta ruralidad de las poblaciones étnicas, “la existencia de zonas de difícil acceso, el conflicto armado, el desplazamiento, limitaciones en la prestación de servicio en el transporte escolar, deficiente sistema de alimentación escolar y la falta de infraestructura educativa para solventar las necesidades

educativas de la población (Gobernación de Nariño, 2016, p. 52)” hacen que el componente educativo contenga amplias y marcadas brechas en la formación media y profesional de las comunidades afros e indígenas del Departamento de Nariño. Esta situación impone la necesidad de implementar procesos de profesionalización de etnoeducadores; es así como la Gobernación de Nariño, a través de la Secretaría de Educación, estableció una alianza con la UNAD, para la formación en la licenciatura en Etnoeducación, a través de los contratos 1662 y 1663 suscritos con la Gobernación de Nariño. A la fecha hay 719 estudiantes vinculados al proceso de formación.

El proyecto Académico Pedagógico Solidario, carta orientadora del quehacer de la UNAD, propende por “un papel protagónico en el progreso social, cultural, científico, político y económico” (UNAD, 2011), encontrando allí la pertinencia de su acción formativa. Desde esta perspectiva encuentra en los procesos de interacción y comunicación con las comunidades la oportunidad para hacer del acto educativo un escenario para su conocimiento profundo, el respeto por sus dinámicas culturales y la construcción colectiva de posibilidades para su empoderamiento. Por otro lado, la UNAD, coherente con la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia —que plantea seis características de la educación inclusiva, a saber: la participación, la diversidad, la interculturalidad, la equidad, la calidad y la pertinencia—, considera de gran relevancia la necesidad de dialogar con los líderes de las comunidades indígenas y las comunidades afronariñenses, con el acompañamiento de la Secretaría de Educación del Departamento de Nariño, para identificar sus intereses de formación desde una perspectiva tutora, para incorporar microcurricularmente los contenidos específicos que den cuenta de sus propósitos a partir del sistema de educación propia para el caso de las comunidades indígenas y para las comunidades afros desde los propósitos de su Proyecto Etnoeducativo Afronariñense. Es así como, en esta concertación y construcción microcurricular, el carácter dialógico del currículo se incorpora como una interacción y, por ende, como herramienta sustancial en el aprendizaje.

La dialogicidad, es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento. (Freire, 1994)

En este proceso de interacción y frente a las grandes dificultades de acceso a la educación, por las condiciones socioeconómicas, geográficas, de violencia, entre otras, así como por las diferentes patologías sociales que afectan a la comunidad nariñense y a nuestro país, se encuentra, en el modelo pedagógico de la UNAD y en su modalidad de Educación a Distancia, un camino esperanzador y viable para cerrar las brechas.

En lo que hace a la concertación curricular, se establecieron algunos criterios de diálogo con las comunidades indígenas y afrodescendientes, que buscaban:

- Fortalecimiento de la Educación Propia
- Incorporación del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense Pretan
- Proyectos pedagógicos contextualizados
- Uso de diversas metodologías en la modalidad a distancia de acuerdo con acceso a tecnologías
- Alfabetización digital
- Fortalecimiento del español como segunda lengua para comunidades indígenas como los ingas, awa unipa, eperara siapidara
- Enseñanza de lenguas nativas
- Generación de vínculos con los diferentes sectores de la sociedad
- Incorporación del plan de estudios como herramienta de solución a problemas

No obstante, fue necesario dialogar sobre aspectos relacionados con quienes participan de esta experiencia, los intereses de aprendizaje, los medios y mediaciones pedagógicas y la evaluación misma, diálogos que terminan trascendiendo en el espacio-tiempo de todo el acto etnoeducativo, que giran alrededor de las siguientes preguntas:

- En esta construcción concertada, ¿cómo imprimirle sentido y significado al proceso etnoeducativo, cómo incorporamos al currículo los saberes ancestrales, propios y establecemos relaciones de diálogo con las comunidades?
- ¿Cuál es el papel del maestro de la UNAD en la construcción de un currículo problémico y pertinente frente a las necesidades etnoeducativas de las comunidades afronariñenses e indígenas de la alianza, así como desde la perspectiva de ese mediador dialógico, crítico y solidario que promueve la UNAD?
- ¿De qué manera las tecnologías de la información y las comunicaciones facilitan, a estas comunidades, además de la construc-

ción de sentido en su proceso de formación, la aceptación del uso de este tipo de tecnologías y su apropiación para el aprendizaje, también formas de expresión, de participación social y de comunicación e interacción dialógica?

- ¿Cuál es el papel del etnoeducador en la dinamización de sus propias comunidades a partir de su profesionalización como licenciado en Etnoeducación?
- ¿En cuáles escenarios pedagógicos y de acuerdo con la impronta Unadista, los principios y valores de sus comunidades, así como sus proyectos educativos comunitarios se entretujan las relaciones interculturales, solidarias e incluyentes?
- ¿Cómo se incorpora al proceso de evaluación, la valoración del impacto del currículo en sus comunidades?

En respuesta a esta experiencia, los docentes de la licenciatura en Etnoeducación manifestaron:

1. ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes que le ha dejado la experiencia de formación de profesionalización de docentes en la licenciatura en etnoeducación con la UNAD en el departamento de Nariño?

Mario Jurado:⁵ Sin lugar a dudas, el proceso de profesionalización docente con las comunidades afronariñenses e indígenas en el departamento de Nariño, se convirtió en un escenario para la aproximación al encuentro de posibilidades epistémicas. En tal sentido, los aprendizajes resultantes inician, justamente, con el ejercicio de la contradicción, y para ser más preciso, en la escenificación de la analéctica dialógica de la que habla Dussel (1972), puesto que en estos territorios el encuentro con el otro no es teórico, sino que se materializa. Fruto de ese (des)encuentro, el verbo aprender se convierte en una acción de desaprender. El viaje hacia los lugares donde viven estas comunidades, impone de hecho, la tarea de desaprender la geografía, de desaprender lo que desde la ciudad se denominan medios de transporte. El viaje en lanchas impone la necesidad de incorporar nuevas competencias desconocidas para el habitante urbano: mirar la marea para ver si “hay buena agua”; hacerse a un método acertado para “embarcar”, etc: una poética de los aprendizajes y las competencias.

⁵ Mario Jurado, docente de la licenciatura en Etnoeducación de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, en el marco de la alianza académica con la Gobernación de Nariño, en adelante se identifica por las iniciales M. J.

Más allá del plano narrativo, los aprendizajes más importantes recopilados en los territorios y las poblaciones, implican la necesidad de pensar la etnoeducación como un ejercicio orgánico que se reinventa a partir del contacto y la interacción con las comunidades. Sin lugar a dudas, es justamente la analéptica, esa posibilidad de entrar en diálogo con el otro, uno de los aprendizajes que permitieron la construcción de la idea de currículo, a partir de la necesidad de comprender la construcción didáctica como un dialógica que se nutre de las formas de saber y conocer de las comunidades y el pensamiento occidental.

De la misma manera, aprender la importancia de la etnoeducación en estos territorios surge como resultado de la interacción con las necesidades, carencias y dificultades, pero también con las potencialidades, anhelos y lucha de estos pueblos, en los que la transformación se convierte en el significado de la educación. Las comunidades y territorios atendidos, refuerzan la idea de que es a través de la educación desde donde es posible construir caminos efectivos en términos de igualdad e inclusión, situación que se ha incorporado tanto en los tutores que han acompañado el proceso, como en los estudiantes, quienes paso a paso, se han concienciado de la importancia de etnoeducar en sus regiones.

Jaime Paz:⁶ La experiencia formativa desarrollada a cabo con comunidades afro como indígenas del departamento de Nariño, deja para mí un aprendizaje metodológico como conceptual radicado en dos horizontes: uno dado por la enseñanza problémica unadista y un segundo matizado por el saber ancestral presente en las comunidades beneficiarias del convenio UNAD - SED. Para el caso del modelo educativo problémico, este permitió desarrollar acoples conceptuales y metodológicos con las comunidades afro de la subregión del Telembí, dado que a través de la proyección de la pregunta problémica “¿cómo desarrollar procesos de empoderamiento territorial en la Subregión del Telembí a través de la etnoeducación”, bajo el cuestionamiento, se desarrolla más de 40 investigaciones etnoeducativas que propenden por fortalecer los procesos territoriales alcanzados con la Ley 70 como el Proyecto Etnoeducativo para comunidades Afro del departamento de Nariño (Pretan).

⁶ Jaime Paz, docente de la licenciatura en Etnoeducación de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, en el marco de la alianza académica con la Gobernación de Nariño, en adelante se identifica por las iniciales J. P.

En segunda instancia, el saber ancestral datado en investigaciones como en trabajos propios de las comunidades, deja para mí un acople como un manejo de la plataforma cultural afro radicado en tres manifestaciones: lo gastronómico, lo musical y lo religioso. Si bien es cierto la triada conceptual hace parte de lo datado por procesos etnográficos de la ya desaparecida Nina Friedeman, dichas manifestaciones presentes en expresiones como la fiesta de la Virgen de Atocha, en platos como el Pusandao y en ritmos como el currulao o el bambuco viejo, la situación cultural logró despertar un notable interés frente a la defensa cultural como territorial, de una región que viene siendo azotada por un notable conflicto armado gestado por la explotación ilegal del oro como del procesamiento de la hoja de coca.

2. *¿Cuáles son las tensiones a considerar en proyectos como el de la experiencia de formación de profesionalización de docentes en la licenciatura en etnoeducación con la UNAD en el departamento de Nariño?*

M.J: La principal tensión, obviamente, es la que se presenta cuando el encuentro del pensamiento occidental y el de los territorios y comunidades, se hace desde la contradicción. Nos encontramos frente a escenarios pedagógicos que son bastante complejos para resolver: dificultades en los procesos lectoescritores que desencadenan en obstáculos para el desarrollo de lectura crítica y reflexiva; dificultades lingüísticas entre las comunidades en las que aún pervive la lengua materna y para los cuales el español es el segundo idioma lo que dificulta no solo la transmisión, sino también la construcción de significado de los conceptos.

De tal forma, la tensión que se observa es, desde luego pedagógica, consistente en responder a la pregunta: cómo desarrollar procesos de aprendizaje con comunidades étnicas en medio de la contradicción planteada por la escuela occidental tradicional y las formas de conocer de los pueblos. Esta contradicción genera resistencia desde las comunidades, obviamente, comprensible en la medida en que se trabaja con comunidades que históricamente han luchado por su reivindicación como pueblos con identidad propia. La tensión se resume en la necesidad de pensar cómo enseñar sin colonizar y cómo aprender sin perder el horizonte de lo propio.

J.P: Una notable falencia a trabajar es la deficiente situación lecto escritora que evidencian las comunidades, dado que al desarrollar propuestas académicas como investigativas, la or-

tografía o la forma de los textos con que se desarrollan los trabajos, hace que el proceso evaluativo presente serias situaciones evaluativas que terminan por incidir en la pérdida de cursos. Por ello, teniendo en cuenta las fortalezas orales que datan [sic] los pueblos afro como indígenas, se reitera el desarrollo de ejercicios de escritura a partir de sus relatos, lo anterior en aras de fortalecer la formulación de ensayos como de investigaciones que generen un puente directo entre lo oral y lo escrito.

3. ¿Qué diálogos resultan siendo factores de éxito en la experiencia de formación de profesionalización de docentes en la licenciatura en etnoeducación con la UNAD en el departamento de Nariño?

M. J: Uno de los procesos más interesantes observados en este proceso, tienen que ver con la manera en que las comunidades han recreado el concepto de etnoeducación en la contemporaneidad, a partir de la construcción curricular conjunta y de la vitalización del currículo en los territorios, acción que se realiza con el trabajo de los tutores en la armonización de los contenidos ofrecidos en el currículo. Esta recreación tiene que ver con el hecho de que han sido las comunidades, en muchos casos, las que han reinventado los procesos pedagógicos y los han puesto al servicio del fortalecimiento de su identidad, sus saberes y sus tradiciones.

Desde esta perspectiva, es posible manifestar que las comunidades han comprendido la etnoeducación, ya no como un discurso amparado por una legislación que, en la gran mayoría de los casos se ha quedado en el papel, sino como una herramienta que les permite generar procesos de ruptura al interior de la educación como una institución normalizadora, utilizando para ello recursos didácticos que, llevados al aula, parten de los saberes propios para desarrollar aprendizajes pertinentes.

En tal caso, las comunidades han realizado un ejercicio de diálogo entre sus saberes y los saberes occidentales, asumiendo procesos como la escritura, por ejemplo, como herramienta para transmitir la cultura y hacerla supervivir en medio de la globalización, la postmodernidad y la aculturación.

J.P: Los diálogos que resultan ser factores de éxito en la Subregión del Telembi, son los diálogos interculturales dados con la academia y la comunidad y de los cuales se busca generar procesos de empoderamiento territorial a través de la investigación

educativa aplicada, con una proyección a convertir los procesos comunitarios en baluartes de defensa territorial con las futuras generaciones. Lo anterior, nace bajo la premisa del relevo generacional con el cual se transmite el saber cultural de generación en generación, dado que es esta condición la que permitirá afianzar la apropiación cultural del territorio colectivo afro legitimado desde 1993, asegurando con ello la salvaguarda del patrimonio cultural y su legitimidad en el territorio.

Se aclara, que el discurso formativo no busca legitimarse bajo nociones románticas, sino en aportes significativos en los sistemas de gobernanza llevados a cabo por líderes comunitarios que están formándose en el programa de la licenciatura en etnoeducación, y quienes bajo su proyección docente ven en la pedagogía un pilar esencial en la formación de conciencia frente a la situación de desterritorialidad que presenta la subregión por los factores ilegales que se gestan en la región.

Por lo anterior, esta alianza académica entre la UNAD y la Gobernación de Nariño es una primera experiencia, que puede ser replicada en las diferentes regiones del país, en la medida en que se posiciona como una perspectiva de análisis y comprensión de un país multicultural, pluriétnico y con profundas diferencias sociales, económicas y educativas que se tornan complejas en los diferentes territorios, por lo que requiere la movilización y responsabilidad social de la Universidad desde la comprensión e implementación de los Derechos Humanos, ambientales y constitucionales, la investigación y el compromiso pedagógico, socio-pedagógico, político y cultural, con la diversidad indígena y afronariñense.

Asimismo, la etnoeducación se convierte en una estrategia fundamental para enseñar a la población desde sus primeros años de infancia que la educación debe reconocer la importancia de todas las contribuciones realizadas por los grupos étnicos para seguir en la construcción del Estado nación. Con la intención de comprender que estos grupos sociales son actores indispensables y que por su accionar ofrecen formas no violentas u otros desarrollos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad y reivindicar los derechos humanos de sus comunidades.

Referencias

- BOLAÑOS, J., *Acta de conformación de semilleros de investigación licenciatura en Etnoeducación*, Convenio SED Nariño-UNAD, Junio 28 de 2017.
- CEPAL (2014), *Los pueblos indígenas de América Latina*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, *Derechos indígenas*, 1991. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.
- FREIRE, P., *Educación y participación comunitaria*. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de “Nuevas perspectivas críticas en educación”, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en *Nuevas perspectivas*, Barcelona: Paidós, 1994.
- GOBERNACIÓN DE NARIÑO, *Plan Participativo de Desarrollo Departamental*. Nariño: Gobernación de Nariño, 2016.
- LICENCIATURA DE ETNOEDUCACIÓN, Informe de la tabulación y análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la licenciatura en Etnoeducación en el marco de la alianza académica entre la UNAD y la Gobernación de Nariño, 2018.
- LEY 70 de 1993 (Agosto 27 de 1993). Unidades territoriales tituladas a los pueblos afrodescendientes a través de la normativa nacional, en Ley 70 de 1993. Recuperado de <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>.
- MARTÍNEZ, A., *Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de mujeres indígenas de Oaxaca*, 2014. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a12.pdf>.
- MEN, *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013.
- OROZCO, C. E., *Informe Proyecto: Lineamientos curriculares y currículo intercultural en ciencias naturales, aplicables a centros educativos de las comunidades de los pueblos Awá e Inga de Putumayo y Nariño*, Bogotá, 2015.
- PIARPUSAN, E. D., *Propuesta de Investigación: La experiencia de la Etnoeducación en el Departamento de Nariño. Una mirada desde las comunidades Afro e Indígenas*, Pasto-Nariño, 2018.
- PINEDA, C.R., “Estados y pueblos en el siglo XIX”, en: *Revista credencial* N° 146, 2002. Recuperado de: <http://www.banrepultural.org/blaaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/estado.htm>.
- PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO, “Tejiendo saberes, compartiendo conocimiento”. Presentado por Álvaro Tapia Benavides, Ruth Agripina Narváez C., Mariela Irene Vallejo P., Jenny Sandra Obando Ch., Elsa Nohemí Potosí y Polivio Pinchao. Ipiales, Nariño, 2018.
- TÉLLEZ, D., *Diseño de Indicadores de Pobreza Subjetiva para la inclusión étnica de la Comunidad Inga del Resguardo Apone-*

Nariño, 2018. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/55854>.

UNAD, Proyecto Académico Solidario PAPS. Versión 3.0, 2011. Recuperado de <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>.

Servicios, colaboraciones y experiencias producto del desarrollo del concurso de docentes etnoeducadores afrocolombianos en el valle del Cauca

Félix Suárez Reyes

En esta experiencia de servicio y colaboración se tiene como objetivo la socialización descriptiva y analítica de los procesos de formación de docentes etnoeducadores afrocolombianos para visibilizar algunos resultados de la lucha sociopolítica del movimiento afrodiaspórico en la academia del departamento del Valle del Cauca, en Colombia, entre 2000 y el 2017.

Por tanto, el presente texto es una aproximación a la experiencia etnoeducativa afro desde el ámbito de los servicios educativos con colaboraciones de diferentes actores académicos que participaron en el desarrollo del concurso docente etnoeducativo afrocolombiano del suroccidente del país, con el direccionamiento del Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, Secretarías de Educación municipales, Consejos Comunitarios de comunidades negras, organizaciones de base de comunidades negras, Consejo Nacional del Servicio Civil y la Universidad del Pacífico, todo ello con el propósito de fortalecer los procesos de formación y actualización etnoeducativa afrocolombiana en todos los niveles escolares desde preescolar, básica y media vocacional.

En ese orden de ideas, el principal problema que se encontró durante la experiencia del concurso docente fue la formación monocultural, mestizante e impertinente con que históricamente se ha contado para los docentes que desempeñan labores en las comunidades negras. Al final, se muestran muy buenos resultados de la formación inclusiva como un concurso especial, además de normas constitucionales y otras oportunidades para el ingreso a cualquier nivel de la formación, recomendando mayor organización y mejores procesos de trabajo pedagógico en términos de enseñar-aprender en cultura propia para lo universal.

Así, es esta una relación simbiótica muy estrecha en la que nacen el servicio y la colaboración. Aquí, se presentan, analizan y muestran resultados de los intercambios y las reflexiones concretas de colaboración intercultural-endocultural entre la Universidad del Pacífico, que prepara, diseña y aplica las diversidades de formación; la Gobernación del Valle del Cauca, que aporta los recursos necesarios y

escoge los docentes para las diferentes instituciones educativas (apoya también a las secretarías de educación); la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras, que asesora al Ministerio de Educación Nacional y escoge un equipo técnico de docentes muy bien cualificados en asuntos de los conocimientos ancestrales, socioeconómicos e historicoantropológicos, además de pedagógicos en la ancestría afrocolombiana para la elaboración de los contenidos del examen y de la misma entrevista; la Alcaldía Distrital de Buenaventura (entre otras), que aporta recursos y apoya los procesos de formación a través de la Secretaría de Educación; las organizaciones base afrodescendientes o los consejos comunitarios de comunidades negras, que proponen docentes y exigen el cumplimiento de las normatividades nacionales aportando la praxis misma dentro y fuera de las aulas de clase para potenciar el proceso de transposición didáctica en materia étnica (Orrego, Tamayo & Ruíz, 2016, p. 22). Por último, el análisis de los resultados definitivos y la posesión de más de 4500 docentes afros de básica y media e inclusive directivos docentes (rectores, coordinadores y directores de escuelas), además de algunos que complementaron su formación para desempeñarse en las universidades de la región, incluyendo los contenidos de las CEA y los elementos básicos de la Etnafro, los cursos de formación-cualificación y seminarios-talleres-diplomados.

Contexto

El Censo DANE 2005 reportó una población total de 4.311.757 afrocolombianos, incluyendo las categorías de raizal, palenquero, negro, mulato y afrocolombiano; esta cifra representa el 10,4% del total nacional. Con el 25% aproximado de la población colombiana, los afros hasta finales del siglo XIX no contaban con la posibilidad de ser tenidos en cuenta para aprender y enseñar desde su propia cultura, que varía de una región a otra. Solo con la llegada de la Constitución de 1991 se logró esta posibilidad. En el Valle del Cauca vive el 30 % de la población afro de todo el país.

En Colombia se propició, a partir de la mencionada Constitución de 1991, la apertura de nuevos horizontes educativos, especialmente desde una perspectiva de construcción de reconocimiento e inclusión social, política y económica de aquellas poblaciones que, como las de origen afro o indígena, se encontraban totalmente marginadas del escenario nacional. Es así como se consolidó una idea, largamente considerada por el movimiento social afrocolombiano, de iniciar en la educación un amplio proceso de autorreconocimiento y fortalecimiento

de la identidad, después de años de exclusión y ostracismo en un país que, apenas iniciada la década del noventa, había aceptado su realidad multicultural pluriétnica. Aunque los propósitos ya estaban claramente delineados, se carecía de un espacio propicio que respondiera a las necesidades de reflexión y desarrollo pedagógico en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, incluyendo la investigación de las problemáticas formativas desde la educación inicial hasta la posgradual en el contexto regional, bajo el amparo del artículo transitorio 55 de la Constitución Nacional de 1991, que derivó dos años más tarde en la Ley 70 de 1993. Por tanto, en los proyectos educativos institucionales (PEI) de todos los establecimientos educativos estatales se debe incluir la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), como parte del desarrollo de la etnoeducación, cátedra obligatoria en los centros educativos destinados a la formación pedagógica e investigativa, orientada a responder los retos de la diversidad étnica en Colombia.

El concurso de méritos para ingreso al servicio educativo estatal es el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en él, con el fin de garantizar una disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal. (Artículo 8° del Decreto 1278 de 2002). La Constitución política determina, en su artículo 125, que “Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes”. Complementariamente al principio constitucional, la Ley 115 de 1994 dispone que “únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales.” El Decreto Ley 1278 de 2002, “Estatuto de Profesionalización Docente”, define el concurso para ingreso al servicio educativo estatal y establece las etapas para su desarrollo. Mediante el decreto 3982 de 2006 el gobierno nacional establece el procedimiento de selección mediante concurso para ingreso a la carrera docente para población mayoritaria y, a través de los decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006, reglamentó el proceso de selección mediante concurso, con fundamento en lo dispuesto en el nuevo estatuto de profesionalización docente establecido mediante el decreto Ley 1278 de 2002.

Según decreto 3323 del 2005 y la resolución 4354 de septiembre de 2005, junto con el decreto 140 de 23 de enero de 2006, para elaborar un proyecto etnoeducativo se debían tener en cuenta los siguientes puntos: describir el contexto (comunidad educativa); definir el modelo pedagógico a implementar, especificar los contenidos curriculares en que se basará el proyecto; especificar la metodología de evaluación del proyecto, sus aportes (de qué manera le va a servir el proyecto a la comunidad); especificar el esquema o estructura del proyecto y su nombre; delimitar el estudio, problema, descripción del problema diáspora, objetivos generales, específicos, justificación, población y delimitación del proyecto; especificar el modelo pedagógico (ambientalista, social etc.), los contenidos curriculares, los métodos de evaluación y seguimiento del proyecto, sus indicadores, el cronograma de actividades, la matriz de seguimiento y control y los aportes del proyecto y presentar bibliografía. En consecuencia, a la par de la realización de los diplomados y talleres, además de seminarios señalados, muchos docentes también realizaban estudios pertinentes para la elaboración de los proyectos pedagógicos etnoeducativos afrocolombianos que se relacionaban con el nivel de formación que aspiraban a ocupar y el área específica.

En el siguiente cuadro se muestran las ciudades y las instituciones educativas que recibieron formación en Etnafro y CEA. En la mayoría de las ciudades del departamento del Valle del Cauca se desarrollaron actualizaciones y formaciones en Etnafro y CEA, como se puede ver a continuación.

Cuadro 1. Listado. Muestra de ciudades e instituciones del departamento del Valle del Cauca que han formado parte del programa de Formación Docente en Etnafro y CEA

Ciudad	Institución Educativa
Dagua	Borrero Ayerbe, El palmar, Queremal, Del Dagua, El Carmen.
Jamundí	Rosalía Mafla, Alfonso López Pumarejo, Luis Carlos Valencia, Simón Bolívar, Gabriela Mistral.
Yumbo	Alberto Mendoza Mayor, Antonia Santos, CEAT General, John F. Kennedy, Mayor de Yumbo.
Candelaria	Inmaculada Concepción, Marino Rengifo Salcedo, Nuestra Señora de la Candelaria, Panibianco Americano Rural, Rodrigo Lloreda Caicedo.
Pradera	Antonio Nariño, Berlín, El Ateneo, Francisco Antonio Zea, Nidia Navarrete.

Florida	Atanasio Girardot, Ciudad Florida, Las Américas, Regional Simón Bolívar, Técnico Industrial Absalón López Camacho.
Cerrito	Hernando Borrero Cuadros, Jorge Isaac, El Placer, Jorge Isaac Sede Cerrito, Jorge Isaac Sede Francisco de Paula Santander, Sagrado Corazón.
Guacarí	Escuela Normal Miguel de Cervantes Saavedra, General Santander, José Celestino Mutis, Pedro Vicente Abadía, Simón Bolívar.
Zarzal	Antonio Nariño, Escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes, Luis Gabriel Umaña Morales, Santa Teresita
Buenaventura	Alfredo Vásquez Cobo, Atanasio Girardot, Francisco Javier Cisneros, Gerardo Valencia Cano, Jaime Rook, José María Cabal, José María Córdoba, La Anunciación, Las Américas, Normal Superior Juan de Ladrilleros, Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, Pascual de Andagoya, Patricio Olave Angulo, República de Venezuela, Rosa Zárate de Peña, Santa Lucía, Teófilo Roberto Potes, Termarit.

Fuente: Autoría propia.

Descripción de la experiencia

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) nos invitó a transformar la forma de comprender los derechos etnoeducativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente. De modo tal que la cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos incluyendo los minoritarios. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la Etnafró y la CEA, en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación y (por qué no) la transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano, incluyendo la diáspora africana.

La Cátedra surgió en un particular momento histórico en el que en el país se buscaban los mecanismos más apropiados para darles concreción a los principios constitucionales relacionados con la multiculturalidad. Tanto dichos principios como los mecanismos para hacerlos efectivos siguen siendo un reto y un compromiso del sistema educativo, ya que aparecen como la piedra angular sobre la cual se sustenta la formación de docentes y directivos, aclarando que ella es para todos los colombianos sin distinción. Ella informa y hace comprender la participación de la diáspora africana en la construcción del Estado nación. Por ello, es importante y trascendental conocerla y aplicarla como guía para que los docentes de las diferentes áreas del conocimiento

enruten su labor pedagógica hacia la diversidad nacional desde la afrocolombianidad.

Cuadro 2. Contenido sintéticos de los lineamientos curriculares de la Cátedra de estudios afrocolombianos

N°	Título	Contenidos
1	Introducción de la Cátedra	Se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la Etnafro en todo el país. Se basa en la Ley 70 y el decreto 1122 de 1998.
2	Objetivos	Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios. Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con lo afrocolombiano.
3	Conceptualización. Un mundo cultural diverso y globalizado	La multiétnicidad y la multiculturalidad no solo son una realidad en el pasado sino en el presente. De ahí la importancia de la interculturalidad en la información y formación desde las escuelas y colegios donde haya afrodescendientes.
4	La etnoeducación, una realidad y un desafío	Es una realidad en la legislación escolar y parte consustancial de la política educativa estatal, consagrada en la Constitución Política de 1991, en la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 y los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998.
5	Construcción e institucionalización del concepto de etnoeducación	No se puede reducir el concepto de etnoeducación a una educación exclusiva para las comunidades indígenas y afrocolombianas. Es para todos el país y se debe desarrollar en todas las instituciones educativas.
6	Buscando las raíces étnicas y culturales	La CEA debe apuntar a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes y considerar el problema de las estrategias psicopedagógicas de los procesos de aprendizaje y su relación con la estructura cognitiva subyacente en una cosmovisión como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre.
7	El referente sociocultural	Se debe revisar la diáspora africana llegada a Colombia con sus diversidades culturales y de todos los procesos traídos a las Américas. La gente negra nacida en Colombia descende de aquellos individuos que llegaron con los primeros conquistadores y de los miles de africanos que, desde el siglo XVI, oficialmente desembarcaron como parte de la trata transatlántica.

- | | | |
|------|---|---|
| 8 | La etnoeducación afrocolombiana | Se relaciona con todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura afrodescendiente en Colombia, entrelazada con la normatividad vigente, los procesos llevados a cabo, sus logros y resultados, además de experiencias vividas y por llegar al interior de este mundo globalizado, para permitir el reconocimiento y la identificación de los próximos adultos. |
| 9 | La realidad afroamericana y los afrocolombianos | Según el DANE 1998 y dos décadas después, hay unas constantes sociodemográficas que se enmarcan en NBI, tales como: Educación –analfabetismo, cobertura en primaria, calidad de la educación secundaria, ingreso a la universidad–; Carencia de servicios de salud –60% para la Costa Pacífica–; Desempleo –40%–; Mortalidad infantil –la Costa Pacífica supera cuatro veces el promedio nacional–; Servicio de acueducto –solo lo tiene el 48% de la Costa Pacífica–; Alcantarillado –10% en las cabeceras municipales, Costa Pacífica– y Salarios inferiores al mínimo legal –74%–. |
| 10 | El afrocolombiano: la construcción de un concepto | El concepto no ha sido objeto de discusión a pesar de la referencia a temas que podrían justificar un debate. Lo cierto es que indistintamente se utilizan los términos <i>negro</i> o <i>afrocolombiano</i> y no se sabe si es porque se los considera sinónimos o porque no creen que sea importante su discusión. |
| 11 | La Cátedra de Estudios Afrocolombianos | Es un documento consensuado entre miembros de la sociedad colombiana a finales del año 2000 que recoge las inquietudes de académicos, intelectuales, miembros de la sociedad civil y organizaciones de base sobre lo que se debe aprender y enseñar en la escuela colombiana para que se introduzca el aporte de los afrodescendientes en la construcción y consolidación del Estado colombiano. Aparecen presentados por aportes que muestran la importancia de la presencia de vestigios africanos en Colombia. |
| 11.1 | El sentido de la cátedra | Es de todos y para todos. Nadie puede escapar de conocer, valorar y saber qué son, quiénes son, dónde están y qué han hecho los afrocolombianos por Colombia con sus aportes desde diferentes frentes. |
| 11.2 | Dimensión políticosocial | Revisa los aportes sociopolíticos además de su participación en el gobierno nacional. En términos educativos, se relaciona con el área de ciencias sociales, los afrocolombianos en la actualidad, la economía, la organización social y religiosa, la geografía de las regiones del país habitadas por afrocolombianos, grandes filósofos africanos y negros en la historia de los premios Nobel, además de inventores. |
| 11.3 | Dimensión pedagógica | Está involucrada directamente con los procesos propios de enseñanza-aprendizaje de lo étnico cultural de la diáspora africana presente en Colombia. |

- 11.4 Dimensión lingüística Se relaciona con el área de humanidades y lenguas extranjeras y criollas: Español y Literatura; Inglés; Etnolingüismo con Literatura Oral y Escrita; Lenguas y Variedades Dialectales; Lenguas Criollas; Cambio y Alternancia de Código; Tradición Oral Afrocolombiana: mitos, leyendas, historia oral y cuentería. Aproximación a las lenguas criollas: el palenquero y el criollo sanandresano.
- 11.5 Dimensión ambiental Se relaciona con las ciencias naturales: biología, medio ambiente, educación sexual, física, química, formas de manejo ambiental, problemáticas ambientales de los territorios habitados por las comunidades afrocolombianas, propiedades físico-químicas del suelo, actividades de pan coger, agronomía y agricultura, acuicultura, ecología y ambiente, biodiversidad y etnodesarrollo, etnobotánica, biología marina, medicina tradicional, reproducción y salud sexual.
- 11.6 Dimensión geohistórica Se relaciona con el área de ciencias sociales y revisa los afrocolombianos en la actualidad, economía, organización social y religiosa, geografía de las regiones del país habitadas por afrocolombianos (y su diáspora en el país). Ante todo revisa el pasado, acentúa el presente y proyecta el futuro desde los procesos cosmogónicos, identitarios y axiológicos de los afrodescendientes.
- 11.7 Dimensión espiritual Revisa la presencia afro desde: territorialidad, etnohistoria, etnosociología, antropología etnocultural, cosmovisión, etnicidad, democracia y legislación étnica, religión, ética y valores, normas consuetudinarias, religiosidad africana, religiosidad y naturaleza, derechos humanos y derechos de las comunidades afrocolombianas, religiosidad y sincretismo afrocolombiano, aplicación e interpretación de los mitos y leyendas afrocolombianos. Se relaciona con la filosofía ética y valores además de competencias ciudadanas.
- 11.8 Dimensión investigativa Es complementaria de la dimensión pedagógica. Responde a las preguntas y da vida a los interrogantes finales de los lineamientos curriculares de la CEA. Aquí se concentran los procesos de indagación.
- 11.9 Dimensión internacional Relaciona las conexiones intra- e interamericanas entre comunidades afro en las Américas y en el mundo.
- 12 La metodología transversal, dificultades y posibilidades Refleja las dificultades en la aplicación de la CEA por variados y diversos motivos. Además, muestra las posibilidades de aplicación: como área, como asignatura, como proyecto transversal, de aula o PEI, PEC.

13	Formación de los docentes	Avanza mostrando la necesidad de forar y actualizar maestros para introducir los temas y problemas propios de los afrocolombianos en la escuela, que se incrementó desde el 2000 con la publicación de los Lineamientos Curriculares de la CEA y el desarrollo de dos proyectos avalados por el MEN y la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras: Seminario-taller de Sensibilización de la CEA 2001 y el de Socialización y Validación de los Contenidos Curriculares de la CEA 2006, acompañando el Decreto 0140 de 2006, por medio del cual se reglamenta el proceso del concurso de docentes.
14	Interrogantes	Es el conjunto de temas y problemas por abordar que quedan luego del 2000 hasta la fecha frente a la discusión inacabada de la diáspora africana y la pedagogía colombiana.

Fuente: Decreto 1122 del 1998.

Los talleres de socialización de la CEA se desarrollaron en siete municipios del departamento del Valle del Cauca, seleccionados con el criterio básico, por un lado, de que fueran localidades con una concentración de población afrocolombiana significativa y, por el otro, que fueran cabeceras que permitieran agrupar docentes de municipios aledaños. Los municipios escogidos fueron: Buenaventura, Cali, Palmira, Yumbo y Jamundí (Robles). Para el desarrollo del proyecto, la universidad coordinó con la Secretaría de Educación departamental, Área de desarrollo pedagógico, como puente para contactar a los docentes a través de los grupos de apoyo a la gestión. Paralelamente, los talleres se desarrollaron los días viernes en dos jornadas, mañana y tarde, con una duración de ocho horas totales, con el fin de incorporar los lineamientos curriculares de la CEA en el imaginario de los docentes y en las prácticas educativas de sus instituciones, estimulando así la inquietud de transformación de los planes de áreas y más aún de los proyectos educativos institucionales (PEI). Con la metodología adoptada, se garantizaron niveles plenos de participación horizontal entre los asistentes.

El MEN junto con el Icfes y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas desarrollaron talleres en diferentes regiones de país, para socializar los componentes y estructura de la prueba, el proceso de su concertación y mejorar los niveles de comprensión de los concursantes en torno a la etnoeducación. Una vez aceptadas las inscripciones y la hoja de vida del docente postulante, cumpliendo con los requisitos se avanza a la presentación de la prueba

de conocimiento, para la cual fue necesario tener en cuenta los contenidos siguientes:

Cuadro 3. Contenidos para la evaluación de la prueba

N°	Componentes	Contenido
1	Historia	La historia afrocolombiana y raizal además de las relaciones inter- e intraétnicas y la naturaleza en la que ellas aparecen, comprendiendo pasado, presente y futuro afrodiaspórico.
2	Cultura	Se divide en tres: Producción material –muestra el aprovechamiento del entorno y la producción física en contextos afros–; Socialización –mide las relaciones, formas y normas de comportamiento inter e intraétnicamente, revisa la moral y la participación política colombiana–; Símbolos –revisa la visión de mundo que tiene el pueblo afrocolombiano y es la interpretación propia desde el pensamiento afrodiaspórico tal como las creencias, mitos, artes y música.
3	Legislación étnica	Revisa el conocimiento de derechos desde el Convenio 169 de la OIT, la Ley 21 del 91 y la Ley 70 de 1993 con sus decretos reglamentarios.
4	Territorio	Análisis propio del espacio geográfico mostrando la perspectiva integral y la cosmogonía afrodiaspórica de la propiedad colectiva con su sacralidad.
5	Organización social	Son las formas organizativas propias que regulan las relaciones intra- e interétnicas para el etnodesarrollo cotidiano, siempre ligado al orden étnico territorial con el Estado.

Fuente, Suárez (2017).

Inicialmente, el aspirante paga los derechos de participación en el concurso adquiriendo un PIN que le permite inscribirse (escoger la oferta pública de empleo, subir los documentos de formación y experiencia general y relacionada al cargo a través de una plataforma virtual de carácter oficial de propiedad del Estado (actualmente SIMO a cargo de la Comisión Nacional del Servicio Civil CNSC). Aparece entonces otra entidad estatal universitaria experta en selección de personal que escoge los candidatos a competir en la segunda fase del concurso, durante la cual estos serán sometidos a una prueba escrita, previo llenado de los requisitos habilitantes para tal fin.

El MEN hace la solicitud de las plazas docentes y directivas docentes a las entidades certificadas como municipios, distritos o departamentos, las que a su vez realizan un acto administrativo por el cual

dicen dónde están y convocan al concurso. El Icfes, con la ayuda de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, asesora y elabora la prueba. El Icfes la aplica y la califica. El puntaje mínimo para docentes es de 65 puntos y para directivos de 70 en una escala 0 a 100. Esta prueba es eliminatoria. Luego, el concurso pasa a manos de las entidades certificadas como alcaldías con secretarías de educación certificadas y la gobernación del Valle del Cauca a través de las oficinas de asuntos étnicos.

En ellas, cada oficina de grupos étnicos adscrita a las secretarías de educación, con apoyo de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y algunos concejos comunitarios, arma un comité para evaluar los antecedentes de cada aspirante, entre los que debe haber un proceso formativo para mostrar elementos propios y pertinentes relacionados con la formación desde la escuela a cualquier nivel para formar, actualizar y capacitar a las personas en temas y problemas propios de los afrodescendientes. Puede ser un diplomado, curso, seminario, taller o programa de actualización e inclusive una formación en etnoeducación afrocolombiana y/o Cátedra de Estudios Afrocolombianos con una intensidad horaria mínima de 120 horas donde se cubran temáticas y problemáticas pedagógicas, históricas, socioculturales, económicas, filosóficas, lingüísticas, artísticas (entre otras) de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, certificado esto por una institución de carácter superior, llámese universidad o instituto.

Este requerimiento obligó a los aspirantes a realizar tal formación complementaria pero, a la vez, mostró el gran desconocimiento que se tenía de los afros en todo el país. Así, muchos afros y no afros aspirantes dedicaron gran parte de su tiempo a esas formaciones complementarias, durante el período comprendido entre los años 2000 y 2017; estas fueron desarrolladas por universidades públicas y privadas, asociaciones de base de comunidades negras y miembros de organizaciones estatales.

Cuadro 4. Módulos individualizados de los procesos formativos

Nº	Nombre de módulo	Contenido
1	Etnohistoria afrocolombiana	Revisa los procesos etnohistóricos de la trata transatlántica desde África a las Américas y se focaliza en Colombia.
2	Legislación etnoeducativa afrocolombiana	Presenta un panorama completo de los aspectos normativos que favorecen a los afrocolombianos desde antes de la aparición de la esclavitud y después de la Ley 70.

- | | | |
|----|---|---|
| 3 | Introducción a la oralitura y literatura afrocolombiana | Revisa los procesos del lenguaje y las formas de comunicación propias de las comunidades afrocolombianas desde los vestigios de las lenguas africanas hasta las formas literarias afrodiáspóricas orales y escritas con las variantes dialectales del español y su manifestación en lenguas criollas afros. |
| 4 | Didáctica de la etnoeducación | Muestra las diversas formas e instrumentos para mejorar los procesos de enseñar a aprender y aprender a enseñar desde la etnoeducación afro como corriente pedagógica, revisando lo tradicional y adaptándolo a la modernidad. |
| 5 | Métodos y técnicas para la investigación etnoeducativa | Muestra las diversas formas y procesos metodológicos para investigar en educación al interior de las comunidades afrocolombianas partiendo desde las etnociencias, la IAP con sus resultados de investigación. |
| 6 | Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos | Revisa las relaciones existentes entre la CEA y la Etnafro aclarando sus usos y aplicaciones y las posturas epistémicas al interior de desarrollo de los PEI, PEC y PEA. |
| 7 | Evaluación de proyectos pedagógicos etnoeducativos | Analiza, guía y depura el diseño metodológico de los PP y los PPE a presentarse para el concurso de docentes etnoeducadores afro. Además, el desarrollo de los planes de áreas y proyectos de aula. |
| 8 | Corrientes pedagógicas | Muestra las corrientes pedagógicas existentes a través de la historia de la educación e invita al cursante a adherirse a una de ellas mostrando a la Etnafro como una opción pertinente para el momento sociohistórico. |
| 9 | Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Ley 70 | Muestra la importancia de la Ley 70 de 1993 para el desarrollo de la CEA y la Etnafro. |
| 10 | Etnodesarrollo | Se plantean las perspectivas de desarrollo endógeno para los afrocolombianos desde planes y proyectos gubernamentales aplicables a las comunidades para su bienestar a partir de lo consignado en el Plan de desarrollo nacional por periodos. |
| 11 | Emprendimiento y etnoeducación afrocolombiana | Revisa, actualiza y propone el emprendimiento y el empresarismo afrocolombiano desde las prácticas cotidianas productivas impulsando la creación de empresas asociativas. |
| 12 | Evaluación de proyectos productivos afrocolombianos | Se anexa al módulo 11 y revisa tanto la formulación como la evaluación de los proyectos productivos afros revisando los procesos de <i>marketing</i> . |
| 13 | Docencia universitaria para afrodescendientes. | Actualiza y revisa los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la educación superior en contextos de comunidades afros con sus variables, además de preparar para la permanencia y el egreso exitoso. |

14	Políticas públicas y etnoeducación	Se revisa e instruye sobre la política de etnoeducación haciendo énfasis en Etnafro y CEA.
15	Transformación de productos agroindustriales	Busca transformar los productos afros a través de la formación integral en buenas prácticas de procesamiento y control de calidad de alimentos y productos propios del contexto afrocolombiano para su comercialización.
16	Valores, axiologías y cosmogonía afrodescendiente	Revisan las prácticas, valores y costumbres, además de las formas autóctonas del cuidado de los cuerpos, las relaciones endo- e interétnicas desde la visión afro.
17	Proyecto de vida afrocolombiano	Se presenta como una ruta de desarrollo de los miembros de las comunidades afrodescendientes para sus procesos de crecimiento personal e ideario de su vida socio-comunitaria a la luz de su formación personal y profesional.
18	Introducción a la etnoeducación afrocolombiana	Con este se inicia cualquier programa de formación, curso, seminario-taller o diplomado; en él se presentan todos los programas, los contenidos de los módulos, la metodología, los horarios, procesos de evaluación, investigación e inclusive de graduación con la certificación específica.

Fuente: Cursos de formación en Etnafro y CEA, (2016).

Los módulos anteriores fueron elaborados a partir de las necesidades y preocupaciones cognitivas de los docentes para estar listos no solo para la prueba escrita, sino también para la entrevista e inclusive para el ejercicio de su futuro cargo.

Cuadro 5. Procesos de formación y actualización de docentes etnoeducadores afrocolombianos

Nº	Nombre	Fecha
1	Seminarios-Talleres de Socialización y Sensibilización de la Cátedra de Estudios afrocolombianos	2001
2	Programa de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana	2007
3	Diplomado en Etnoeducación Afrocolombiana	2003-2008
4	Diplomado en Etnoeducación para la Docencia Universitaria	2007-2010
5	Diplomado en Etnoeducación: Emprendimiento y Empresarismo Afropatiano	2008
6	Proyecto Educativo Intercultural para la ciudad de Cali	2009-2010
7	Diplomado Etnoeducación, Paz y Post Conflicto	2008-2016

8	Diplomado Educación Ambiental para la Administración y Aprovechamiento Sostenible de los Territorios Colectivos de las Comunidades Negras del Valle del Cauca	2015
9	Diplomado Políticas Públicas para las Víctimas en la Construcción de la Paz, en el Marco de la Estrategia Participaz	2016-2017
10	Diplomado en elaboración de proyectos pedagógicos etnoeducativos	2003-2016
11	Seminario para la presentación de la entrevista.	2003-2016

Fuente: Autoría propia.

Las formas de colaboración tienen que ver, primero, con asesorar a los aspirantes al concurso para su participación y, segundo, para su formación y actualización con el objetivo de que tengan éxito en él.

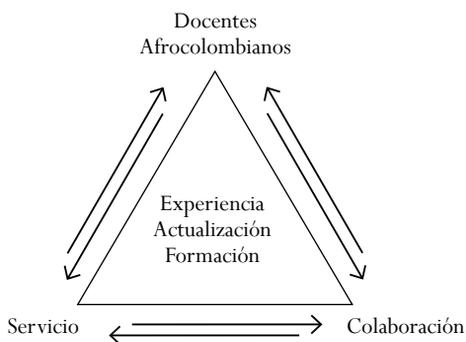
Cierre entreabierto

En Colombia, la política pública de etnoeducación con la Ley 70 de 1993, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 1122 de 1998 es parte importante de la política de Estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo y es la manera propicia de tramitar, por esta vía, el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y diversidad del país. Así, la obligatoriedad en la formación de etnoeducadores, especialmente afrocolombianos, constituye un paso significativo para la preparación de formadores y la actualización de los otros en temas y problemas étnicos cognitivos, nunca antes documentados desde la pedagogía colombiana. La etnoeducación afrocolombiana plantea dos líneas de acción para su concreción en la vida de la región; por un lado, los desarrollos al interior del sistema educativo y, por el otro, la pedagogía comunitaria, encargada de sensibilizar y concientizar sobre la diferencia. Se pretende con esto que la educación intercultural sea de verdad un poderoso instrumento para la construcción de la identidad regional desde el reconocimiento, el respeto y el intercambio de valores entre las diferentes etnias y culturas. Por ello, se orienta a la formación de personas con capacidad de reconocer y respetar al otro. Lo anterior apunta a los procesos endo- e interculturales para el desarrollo de la formación humana integral al interior de las escuelas y colegios.

Con los resultados de las pruebas se elabora un listado de elegibles que les permite a las secretarías de educación departamentales y municipales entrevistar y seleccionar a los mejores para ocupar las plazas

vacantes a partir de tres procesos: 1. Sustentación de proyecto pedagógico etnoeducativo; 2. Análisis de un caso pedagógico específico de etnoeducación afrocolombiana en el aula para docentes y/o en una situación administrativa seleccionada para directivo, y 3. La exposición del concursante de su formación y relación con la etnoeducación para el cargo al que aspira. A partir de lo anterior, se produce un listado de los puntajes obtenidos de mayor a menor y, en consecuencia, se hacen evidentes los planteamientos del concurso de docentes etnoeducadores, donde se muestra la colaboración, el servicio y la experiencia a través de Formación y Actualización de Docentes Afro y, con ello, se colabora de manera interinstitucional en primera instancia: el Ministerio de Educación Nacional, la Comisión Nacional del Servicio Civil y la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras en la elaboración, la aplicación de la prueba etnoeducativa y la selección de los docentes validados para continuar en el concurso e ir a la escogencia de la institución seleccionada por cada docente según el puntaje obtenido.

Figura 1. Servicio, colaboración y experiencia de docentes etnoeducadores afrocolombianos



Fuente: Autoría propia.

En segunda instancia, para la formación y actualización de los docentes, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y las secretarías de educación departamental, distrital y municipal, en compañía de centros de formación superior, universidades y organizaciones de base, preparan seminarios, cursos y talleres que apuntan a aclarar y explicitar los contenidos propuestos para la prueba etnoeducativa y la elaboración del proyecto pedagógico etnoeducativo para la entrevista.

El servicio consiste en la oferta y provisión de empleo público a través de ofertas públicas a través de una plataforma, el acercamiento

a los docentes y su información formativa y laboral y su experiencia con las diferentes entidades oferentes y la formación de docentes en temas concernientes a la presentación de las pruebas y elaboración de los proyectos pedagógicos requeridos para el cargo al cual aplican. En consecuencia, hay un servicio ofrecido por el Estado que es asumido por un número indeterminado de docentes que ponen en juego, actualizan y reformulan sus conocimientos etnopedagógicos desde una propuesta de base gubernamental para poner en práctica su experiencia desde una mirada diferente de la pedagogía, que incluye la cultura y la étnica afrodescendientes colombianas como elemento básico para aprender a enseñar y enseñar a aprender desde la diversidad.

Notas finales

Hay avance en las experiencias y procesos de Etnafro y de CEA en la educación Básica y Media bajo el liderazgo de muchos maestros afrocolombianos. Esto incluye construcción científica de la etnoeducación afrocolombiana por medio de sus propios investigadores y conformación de una masa crítica y autocrítica sobre educación y etnoeducación afrocolombiana que lleva a visibilizar la comunidad académica expresada en un conjunto de pares, producción y publicación de resultados y/o avances investigativos. En la praxis, se notó que la opción más tomada por los docentes aspirantes para la preparación al concurso fue la de diplomado en Etnafro y CEA. Además, que el reconocimiento de los contenidos de la CEA es fundamental para el desarrollo del conocimiento étnico afro y también para continuar a nivel posgradual con formaciones y actualizaciones en las líneas trazadas por la Etnafro y CEA es una necesidad sentida.

Así, se mantiene en pie la lucha reivindicativa para la concreción de acciones etnoeducativas afros que incluyó la obtención de la Ley 725 de 2001, el Día Nacional de la Afrocolombianidad, en cuanto ha servido de ventana para obtener alguna atención para la realización de eventos de socialización y dinamización cultural afrocolombiana. Incluyó también, con el diseño en conjunto y compartido entre el MEN e Icfes, la representación de las comunidades a través de un equipo técnico para la formulación de la prueba Icfes para la selección de etnoeducadores para la atención educativa en comunidades afrocolombianas. Y el aumento significativo del porcentaje de afrodescendientes que se dedican a la docencia en el sector público y privado, desde la Básica hasta educación superior. Además, la presencia de ONG que apoyan la formación de docentes afrodescendientes: PCN, Cimarrón, Afrodes, Caduve, Amun Afro, Cenafro, Afroamérica Siglo XXI.

Referencias

- ORREGO, M., O. E. Tamayo y F. J. Ruiz, *Unidades Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias*. Colección Estudios Sociales y Empresariales, Universidad Autónoma de Manizales, 2016.
- SUÁREZ, R. F., “Los procesos de formación y actualización de docentes en etnoeducación afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico”, en: Mato, Daniel (coord.), *Tercer Coloquio Internacional. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Sáenz Peña: Eduntref, 2017, pp. 289-305.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA, Constitución Política, Bogotá: Imprenta Nacional, 1991.
- ..., Ley 70, Bogotá: Imprenta Nacional, 1993.
- ..., Ley 725, Bogotá: Imprenta Nacional, 2001.
- ..., Decreto 804, Bogotá: Imprenta Nacional, 1995.
- ..., Ley 115 General de Educación, Bogotá: Universidad Nacional, 1995.
- ..., Decreto 1122, Bogotá, Imprenta Nacional, 1998.
- ..., Decreto 1278 Estatuto Docente, Bogotá: Imprenta Nacional, 2001.
- ..., Decretos 3323, Bogotá: Imprenta Nacional, 2005.
- ..., Resolución 4354, Bogotá: Imprenta Nacional, 2005.
- ..., Decreto 0140, Bogotá: Imprenta Nacional, 2006.
- ..., Decreto 3982, Bogotá: Imprenta Nacional, 2006.

Del fogón a la educación hegemónica

Julio Cesar Tunubalá Yalanda - María Antonia Calambás Pillimué

Con la llegada de la usurpación europea, muchos de los conocimientos de los pueblos ancestrales fueron subyugados por el modelo occidental. Después de 526 años, los pueblos originarios que habitan en las periferias no escapan de los cambios sociales, políticos, económicos y educativos; ante estos acontecimientos los pueblos ancestrales están en un proceso de *reexistencia*,¹ por lo cual es necesario desarrollar y enrollar en la educación propia y regresar al sitio donde está sembrada la placenta. Por ello, desde tiempos inmemorables los misak han orientado la estructura familiar desde el nak-chak (cocina o fogón) a través de la oralidad, con consejos relacionados con el cumplimiento de las normas naturales que enseñó el *pishimisak* (dios milenarior). El presente texto aborda la experiencia del proceso de la educación propia y el acceso a la educación hegemónica de la población juvenil del pueblo misak.

Los misak, originarios del gran Kauka,² descendientes de la confederación pupen,³ madre de los bosques y de los espíritus del agua, según su cosmogonía y cosmovisión, surgieron del parto del territorio. Desde sus orígenes, los misak han logrado crear un pensamiento que radica en la armonía, el equilibrio, la fortaleza, la dualidad, lo par, lo frío, lo caliente, presentes en los tres mundos del misak: mundo de arriba, mundo del medio, mundo de abajo. Estos espacios son factores que cohesionan el plano humano con el plano espiritual a través de los sabios y las sabias tradicionales, individuos llenos de sabiduría, capaces de entablar diálogo con los espíritus ancestrales rompiendo las barreras que el mundo occidental impone. Desde nuestra óptica, compartimos la experiencia del proceso de la educación propia, a bordo de la experiencia de dos jóvenes que salen del territorio para realizar sus estudios universitarios por cupos especiales en la Universidad del Valle. Por ello, defino: “del fogón

¹ La reexistencia es una forma de ir más allá de la resistencia que los pueblos han hecho ante la colonización, reexistencia es reexistir, volver a surgir, porque las leyes de la república siempre planteaban que desapareciéramos y nosotros como pueblo volvemos a existir.

² Es el departamento del Cauca,

³ El gran pueblo de los pubenences, hoy llamados los misak. De acuerdo con las toponimias y datos históricos, fue habitado por dicho pueblo.

a la educación hegemónica”: se hace un análisis en lo referente a la construcción del individuo dentro de la comunidad y las rupturas sociales y culturales cuando el misak llega a la educación hegemónica. La educación en el contexto misak origina en el *nak-chak*,⁴ punto de referencia donde se construye una educación integral ligada al cumplimiento de las normas naturales, ley de origen y derecho mayor.

Mama Agustina Yalanda, sabia tradicional, ilustra el origen de los misak de la siguiente manera: nosotros surgimos del parto del territorio, según nuestra cosmogonía en tiempos cuando todo era armonía, fortaleza, equilibrio y alegría habitaban dos seres superiores *Pishimisak* = mujer y *kallim*=hombre.⁵ El territorio era muy extenso, por lo cual necesitaban de seres humanos que ayudaran a cuidar todos los elementos de los tres mundos. *Pishimisak* y *kallim* buscaron un día propicio para engendrar la semilla; en efecto, comenzó a llover día y noche sin cesar, las lagunas del gran territorio se llenaron, sobre la laguna de Ñimpe = mujer y Piemtamu = hombre apareció una nube blanca que tapó las dos lagunas; estuvo por varios días hasta que el sol alumbró sobre ella y ahí aparecieron dos arcos iris, hembra y macho, formando el sombrero tradicional del pueblo misak, de esa manera sembraron la semilla misak. La nube se esparció lentamente sobre las dos lagunas, cubriendo totalmente, ocasionando un páramo intenso y fuerte lluvia, lo que produjo el rebosamiento del agua; este fenómeno natural originó derrumbes, desbordamiento de ríos, trayendo a su paso árboles y una gran cantidad de lodo: en un punto específico denominado “la horqueta”, el agua de las dos lagunas se unió, en el momento de la unión empezó a oler a sangre y se observó que, en la crecida del río, primero venía el agua muy limpia, luego vino el agua sucia y en la mitad del lodo venía un Pishau o Pi-Urek,⁶ niño chumbado con los colores del arco iris. Una gran cantidad de aves acompañaron cantando, dando la bienvenida al nuevo ser al gran territorio; una suave brisa recorría el territorio; se escuchaba el murmullo del viento; las rocas se chocaban entre sí; cuando se unían los sonidos, se escuchaba la música tradicional de tambor y flauta, de esa manera surgieron los misak del macizo andino colombiano.

Según los primeros cronistas que profanaron nuestro territorio aseguran en sus escritos: la provincia de Guambia estaba ubicada al

⁴ Espacio sagrado, punto de referencia desde donde se hilan los conocimientos milenarios, donde se educa al ser misak, por medio de la oralidad.

⁵ Son los dioses milenarios del pueblo misak, ella y él, mujer y hombre.

⁶ Son las primeras generaciones del pueblo misak, que llegaron del parto del territorio: hijos del agua y del arco iris.

lado del río Piendamó; era una zona muy poblada, donde sembraban mucho maíz y trigo. Esta provincia y las otras provincias estaban al mando del *shur*⁷ Payán; por los continuos despojos y asesinatos, la población se redujo y los que quedaban buscaron otros sitios donde vivir (Cieza de León, 2000). El territorio de los *pupen* o *misak* era muy extenso; su líder principal era el *shur Payan*. Con la llegada de los españoles la confederación *pupen*⁸ sufrió rupturas en sus estructuras políticas, sociales y organizativas; los usurpadores comenzaron a dividir con algunos nombres al gran *Nupirau*; llamaron repartimientos, pueblos, provincias o encomiendas, que estaban dentro de la confederación *pupen*, a los *shures* o mayores líderes del territorio los llamaron *caciques*. De esa manera impusieron sus ideologías paganas enfocadas en el cristianismo, sus políticas y prácticas y sus enfermedades a la población que hoy en día llaman los *misak*: “Cuando llegaron las primeras expediciones a Popayán comandadas por Ampudia en el año 1.535, estos territorios ya estaban poblados y gobernados por los *Shures*: tenían sus autoridades propias, formas administración y formas de relacionarse con otras autoridades o *shur* del mismo territorio” (Dagua, Tunubalá, Varela, & Mosquera, 2002- 2005: 53).

El resguardo ancestral del pueblo *misak* está ubicado en las estribaciones de la cordillera central, concretamente en el páramo de las Delicias y una parte en Moras, al nororiente del municipio de Silvia y al oriente, dentro del departamento del Cauca. Con altitudes de 2500 a 3800 msnm, la temperatura oscila entre 5° y 14°. No obstante, los *misak* del macizo andino han tenido diferentes procesos sociodemográficos y transformaciones sociales. Con las políticas de ampliación del territorio consignadas en los planes de vida, los *misak* han ido creando nuevos resguardos y cabildos en otros municipios y departamentos de Colombia. Y, paulatinamente, dentro de la población *misak* ha habido, en los últimos años, una variación en cuanto al número de habitantes.

En los últimos años ha habido una variación sociodemográfica entre los *misak*. Según el DANE 2005 (Departamento Nacional de Estadística), la población mayoritaria se concentra en el resguardo colonial del municipio de Silvia-Cauca, donde viven 14,725 habitantes, de los cuales 273 pertenecen a otros pueblos indígenas. El resto de la población ha formado resguardos y cabildos en los municipios de Piendamó, Morales, Caldono, Tambo, Cajibío y Popayán, dentro del departamento del Cauca. Y una mínima parte de la población *misak* ha

⁷ Abuelo que administraba el gran Kauka.

⁸ Es el gran Kauka, madre de los bosques y de los espíritus del agua, que hoy llaman departamento del Cauca.

migrado a otros departamentos y a las grandes ciudades. La población total de los misak a nivel nacional es de 22.993 personas.

Justamente en cada llegada de un nuevo ser al territorio de *Nu Misak* (nuevo ser), la naturaleza brinda los mismos sonidos dando la bienvenida al territorio. Para los misak, los ciclos de vida son factores fundamentales, son los que condicionan en la construcción de la espiritualidad y la educación desde las bases naturales. No es casualidad que en la llegada del nuevo ser en el pensamiento misak es de alegría, dado que todas las fuerzas espirituales del bien acompañan, dotando de suerte, de inteligencia y de conocimiento ancestral. Para tal propósito, el sabio tradicional, ubicado en un punto específico, abre el camino con soplos, suaves primero y luego fuertes, con aguardiente tradicional comienzan a brindar al *pishimisak* y a *kallim* se brinda yacuma blanca, maíz blanco, alegría, orejuela; estos cuatro elementos son la base fundamental de la medicina misak. De igual forma la partera se encarga de hacer la curación al nuevo ser que llegó al territorio: alista hoja de caña de maíz filudo para cortar el cordón umbilical; al cortar con caña de maíz natural conecta al nuevo ser con la madre naturaleza, enmarcando un territorio, sembrando los primeros pasos de la educación propia. Antes de cortar la partera hace esperar 15 a 30 minutos antes de separar la placenta, dado que la placenta es otra vida, por lo cual, la partera busca que la sangre de la placenta pase al cuerpo del nuevo ser y quede inmune a las enfermedades. Posteriormente, mediante un ritual sagrado, la placenta es sembrada en la parte derecha de la casa, esto conlleva que el individuo será correcto y cumplirá las leyes naturales.

La educación va relacionada intrínsecamente con el plano natural y espiritual, dado que somos hijos del agua y del arco iris. Los abuelos, por medio de historias, cuentos, mitos y leyendas instruyen a los individuos y construyen de esa manera una educación integral y autónoma desde un pensamiento ancestral; comienza desde la preconcepción hasta el viaje y regreso espiritual. Los abuelos y las abuelas se sientan alrededor del fogón para orientar, utilizando la oralidad como vehículo de transmisión de conocimientos milenarios, procurando el cumplimiento de las normas naturales instruidas por el *pishimisak* (Dios milenario de los misak). Pero esos conocimientos son subyugados y objetados por la educación hegemónica, afectando la subjetividad de los individuos, llevando a asumir una postura confusa en algunos casos, afrontando la enseñanza individualizada con fines netamente mercantiles; mientras que la educación misak posee una base educativa integral; es armónica, equilibrada, se construye desde la voz de los mayores por medio de historias de vida, cuentos, mitos y leyendas, así se transmiten los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones.

En ese sentido, se expone la experiencia de María Antonia Calambas Pillimué, en el proceso de transmisión de conocimientos a la población infantil del pueblo misak. La formación del ser misak se inicia desde el *Nak chak*, donde nuestros sabios abuelos forman las bases del nuevo ser que llega al territorio. Esta metodología implementada en la educación desde el pensamiento propio fortalece los criterios holísticos que ayudan en el proceso de los ciclos de vida, aportando la construcción de individuos aptos, con plena conexión cósmica, generadores de espacios de armonía, respetuosos y responsables en sus proyectos de vida.

El trabajo que se realiza en los hogares comunitarios del resguardo de Guambia, dirigido por cada una de las madres comunitarias, es un complemento muy necesario; en estos espacios los niños y las niñas, después de ingresar al jardín infantil, dan continuidad a la educación propia, a la educación del *Nak chak*. En los hogares comunitarios se trabaja una pedagogía muy tradicional, con temas propios de la cultura que ayudan al fortalecimiento de nuestra identidad y costumbres como: nuestra lengua, el vestido propio, las creencias, la espiritualidad y, sobre todo, el amor a la madre tierra, que es la que nos da todo lo necesario para nuestra subsistencia.

A través del tiempo, la historia de nuestros lugares de origen ha ido perdiendo valor e importancia, es así como la oralidad –fuente de conocimiento que se ha transmitido de generación en generación– nos ha aportado en gran manera, para extender a las futuras generaciones los conocimientos sobre el origen y parte de la historia de nosotros como pueblo misak dentro de nuestro territorio.

Teniendo en cuenta la importancia de nuestra historia y nuestro origen, destaco los contextos ambientales, culturales, sociales y económicos de la zona el Tranal. La zona está conformada por las veredas Tranal, Alpes, Villanueva, Juanambu, San Antonio y Alto Méndez. Resalto la vereda el Tranal porque se ha destacado como uno de los sitios sagrados donde resguardan elementos tangibles y no tangibles del resguardo de Guambia. Tranal es un espacio de cohesión espiritual y cósmica, donde nuestros sabios y sabias tradicionales concebían, a través del lenguaje natural, un mundo lleno de armonía, equilibrio y fortaleza. Por ellos, en ella podemos encontrar huellas que dejaron nuestros mayores, como los jeroglíficos plasmados en las grandes rocas, estrategia que utilizaron nuestros abuelos para que nunca nos olvidemos de ellos y de la importancia de nuestra riqueza cultural.

En esa medida, nosotros al escribir el presente texto invocamos a los grandes espíritus que nos brindan la fortaleza, iluminan los caminos y nos protegen: En nombre de Mama Manela Caramaya, Tere-

sita de la Estrella, Mama Mandiba, Shur Payan, Shur Kalambas, Taita Siro, Taitas del pueblo misak, autoridades tradicionales del resguardo Guambianos de la María Piendamó; hoy nosotros los *pi urek*, en honor a nuestros pueblos milenarios, nos sentimos muy orgullosos y afortunados de portar la sangre misak. Yo nací y crecí en la vereda Tranal, sitio sagrado lleno de historia, donde los sonidos de la madre naturaleza entonan nuestra música propia, originando los sonidos de la flauta y el tambor, generando equilibrio y armonía a los habitantes de la vereda. En estos hermosos paisajes viví un gran parte de mi infancia, junto a mis padres y mis abuelos, que fueron fundamentales en mi desarrollo como persona, porque fueron los que me transmitieron gran parte de la historia de nuestra riqueza cultural y me brindaron una educación acorde a la cosmovisión.

Cuentan mis abuelos que la unidad y la armonía del pueblo misak reinaban desde hacía muchos años atrás; las mingas y las reuniones comunales son espacios donde las personas enseñan y también aprenden, fortaleciendo lo propio, recreando el pensamiento propio y las prácticas ancestrales con el objetivo de fortalecerse como pueblo misak. Por ello, desarrollamos mingas de trabajo comunitario, trueque de alimentos, actividad fundamental para la comunidad, pues por medio de ella buscamos la seguridad alimentaria para nuestro pueblo.

Desde nuestra visión, la educación propia es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se hila y adquiere desde los ciclos de vida, preconcepción, concepción, niño, joven, adulto, viaje y retorno espiritual, que se teje dentro de los tres espacios del misak. Dentro de la concepción misak, los ciclos de vida son etapas muy propicias para transmitir la educación propia, son momentos claves en los que las familias misak generan espacios de unicidad, de reciprocidad con la madre tierra “están presentes en el proceso de conformación de la vida (el nacimiento, el crecimiento y la muerte) y necesariamente se refieren a unos ciclos mayores regulados por la misma relación entre la humanidad y la naturaleza” (Fayad, 2015, p.3), de tal modo que las prácticas ancestrales, desde la medicina tradicional, fundamentan la fortaleza de la educación desde una mirada propia; por ello, dentro de la comunidad misak “reafirman la identidad y se socializa en aquellos aspectos que se consideran fundamentales para la cultura” (Tombe, Morales y Tunubalá, 2008, p. 86). Se realiza aislamiento por cuatro días del individuo, este recibe una alimentación especial, trabajos artesanales, rituales específicos, entre otros aspectos. Dentro del pueblo misak, los ciclos de vida son las etapas de preparación de la joven mujer y del joven hombre que entran en el proceso de transformación.

a) Preconcepción: *Srusrøunøpa matsinøunøpa*

Es la etapa antes de los cambios fisiológicos de los individuos que están en plena formación y preparación para la vida social individual y colectiva y para poder estar en equilibrio con la madre naturaleza: los mayores, con sus conocimientos, aconsejan, educan y entablan un diálogo constante, dentro de la institución familiar, dotando de elementos de la cosmovisión, ley de origen y derecho mayor. En la preconcepción se realizan ciertos rituales para el hombre y la mujer; en el trascurso del trabajo realizaré una descripción más precisa. En esta etapa, las fases lunares juegan un rol importante en la vida del ser misak. La madre luna, que es mujer, hace un acompañamiento en cada mes, la relación de la luna con la mujer misak ocurre cada vez que llega el ciclo menstrual de la mujer, que generalmente varía. Mientras que para el joven hombre el padre sol, que es hombre, acompaña en los días de siembra y cosecha.

b) Concepción: *Usrimpa mōskeimpa*

De acuerdo con nuestros *shures* y *shuras*, sembrar los alimentos y cosechar los productos debe hacerse con base en las fases de la mama luna. Las fases lunares tienen períodos fértiles y también períodos infértiles; lo mismo sucede al momento de sembrar la semilla del ser humano mediante el acto sexual. Las generaciones antiguas se basaban en la dualidad de los ciclos del *pøl* y el *pøsr*; según Mama Agustina, el deseo de tener un hijo varón o una hija mujer dependía de la institución familiar. Cada individuo poseía los conocimientos en relación con la luna y el sol; en ese sentido, para ser madre o padre de familia debían conocer qué día se podía sembrar y en qué días se podía cosechar. En efecto, si querían sembrar una hija, debía ser en la noche, en una noche en la que la mama luna alumbrara con su luz radiante; no es recomendable sembrar en una noche muy oscura. Si querían sembrar un hijo, debía ser de día, cuando el padre sol esté en el centro, la hora específica: 12:30 del mediodía. Desde el momento de sembrar la vida, se requieren unos cuidados, ritos y dietas especiales durante embarazo, parto y posparto.

c) Nacimiento: *Nu Misak puiknuk*

Es la bienvenida al nuevo ser que llega al territorio: en esta etapa los familiares junto con los médicos tradicionales (parteras) realizan el trabajo en conjunto. El sabio tradicional busca el camino, dialoga con los espíritus mayores; los espíritus a través de las señas le van diciendo qué procedimientos debe realizar para abrir el camino, para que el *Nu Misak* nazca sin ningún problema en las manos de la mama partera. La partera ubica a la paciente al lado del abuelo fuego y empieza con

las primeras sobadas, en procura de ayudar a nacer otra nueva vida en el territorio.

d) Niñez: *Nu Misak nurap, aship kusrep, mōrøp llirap tsuiknuk*

Es la etapa del proceso de crecimiento y desarrollo, el niño recibe unos manejos especiales y adecuados de acuerdo con las tradiciones culturales. En la comunidad misak, cada vez que cumple años se hace la armonización respectiva. De igual forma, en los primeros años de desarrollo la madre chumba al niño o la niña con el vestido tradicional. Del mismo modo, la madre comienza a ayudar en el desarrollo psicomotriz. El niño empieza a formarse dentro de la comunidad, de la mano de la madre, que lo guía con acciones adecuadas ligadas a la cosmovisión. El niño o la niña observa, escucha, percibe, gatea, duerme, camina, juega, toca el agua, imita el canto de los animales, el ruido del viento; explora todo lo que esté a su alcance, lo que ayuda en su desarrollo y crecimiento.

e) Joven: *Matsinø, srusrø*

En la concepción misak el cambio de ciclos de vida va de acuerdo con los roles y funciones que realizan los individuos en la comunidad. Para el misak, tener tarjeta de identidad o cédula no significa ser una persona mayor. El misak pasa por una serie de procesos de adquisición de los saberes ancestrales para llegar a ser una persona mayor de edad. Por lo tanto, en el ciclo de vida del joven se presentan tres momentos. El primer momento o etapa va de los 8 a los 14 años de edad (*kuli unø*): los niños generalmente siguen a los padres, si el padre trabaja con la pala también ellos lo hacen. Sin ser obligados, comienzan a trabajar. Mientras que las niñas siguen las actividades que la madre realiza. Si la madre pela papas, ellas también lo hacen.

En algunas ocasiones, niños y niñas realizan trabajos en conjunto, se internan en las montañas a buscar leña o cosechan los productos agrícolas u ordeñan. En dichos espacios el *pishimisak* selecciona a las niñas y niños para proveer los dones. En la segunda etapa, que va entre las edades de 14 a 18 años de edad (*Matsinøunø y srusrøunø*), el joven hombre y la joven mujer comienzan a experimentar cambios en sus cuerpos, por lo cual se realizan unos rituales especiales en busca de la armonía y el equilibrio correcto. De los 18 a los 25 es una etapa más madura. En esas edades, los individuos, en algunos casos, se independizan y comienzan a desarrollar diferentes actividades en otros espacios sociales dentro y fuera del territorio. Desde luego, comienzan a tener sus propios semovientes, sus propios sembrados, por lo que amplían la vida social con la comunidad y participan en los procesos organizativos.

f) Adulto: *kəli matsinə, Kəli Srusə*

Es la etapa que oscila entre las edades de los 18 a 30 años, aproximadamente. En ese lapso de edad el hombre y la mujer pasan por una serie de procesos de formación y aprendizaje dentro y fuera del territorio. En ese sentido, los saberes propios y externos que el hombre y la mujer han obtenido en los procesos educativos y organizativos se convierten en pilares fundamentales dentro de la comunidad. A la edad de 25 años en adelante son individuos autónomos preparados para afrontar la vida social y política. En efecto, la mujer y el hombre comienzan a hacer trabajos relacionados con las prácticas tradicionales, trabajos comunitarios, manualidades, procesos organizativos, entre otros aspectos, demostrando liderazgo y capacidad para trabajar con la comunidad. La comunidad reconoce su labor, eligiéndolos como autoridades de su pueblo, el hombre se vuelve tata y la mujer mama.

h) Mayor: *tata Kəllimisak, mama Kəllimisak*

Es la etapa cuando el ser misak, después de enrollar por el territorio y recoger los conocimientos milenarios de los *shures* —incluso algunos ya han sido miembros de la estructura social y organizativa de su comunidad—, los tatas y las mamas *Kəllimisakmera* toman la decisión de compartir con las nuevas generaciones los conocimientos que a lo largo de sus vidas han recogido; se ubican en el espacio sagrado (Nak-chak), donde crean y recrean el pensamiento misak. Familiares y vecinos se sientan alrededor del abuelo fuego a escuchar la voz de los mayores y las mayores. Con sus expresiones orales orientan, dinamizan, guían y aportan elementos sustanciales para la existencia, pervivencia y re-existencia del pueblo misak.

i) Muerte viaje espiritual *Misak trupiship*

De acuerdo con el taita Misael Aranda, docente e investigador de la Vereda El Cacique, la muerte dentro de la concepción misak es un viaje espiritual, que ocurre cuando el ser misak pierde el rumbo o sale de esa línea invisible. Al momento de salir o cambiar de rumbo, genera un rompimiento del fluido de las energías cósmicas, las energías ya no fluyen, ocasionando unos desvíos que dirigen al otro mundo, un mundo intangible. Posteriormente, el primero de noviembre, día de las ofrendas y año nuevo misak, las almas de los espíritus hacen el regreso espiritual al territorio, vienen a comer los platos típicos, tomar su vaso de chicha y escuchar la música tradicional.

Lo anterior ilustra espacios de vida que el misak recorre; en cada espacio hay ciertos procesos que enmarcan el surgir de camino de los individuos en la construcción como en la educación propia. Son espacios de sociabilidad con el entorno natural y espiritual: se recrea un

pensamiento propio que va de la mano con el pensamiento milenario plasmado en el derecho mayor y ley de origen. No obstante, la educación misak alternativa sugiere nuevos procesos sociales que integren los saberes o campos de conocimientos. Con la integralidad se busca contrarrestar esa idea de división de los saberes. Occidente busca separar por profesión especializando en un solo campo, negando o sesgando los otros conocimientos que el individuo puede adquirir; con ese modelo educativo nos vuelven más dependientes de sus políticas: las políticas y modelos estructurales de los países dominantes, desde el siglo XVIII, llamado el Siglo de las Luces, que propuso nuevos modos de vida, una vida más fácil, y la humanidad, sin prever las consecuencias, optó por ella. Pero, luego, esos nuevos modos de vida trajeron graves consecuencias globales. En ese orden de ideas, la educación occidental solo nos enseña desde la base teórica y científica con la finalidad de producir y acumular capital, sin importar el medio natural ni espiritual. Es así que hoy en día vivimos en una sociedad de miedo, con lo anterior no estamos rechazando la educación sino el modelo; lo que tratamos de hacer entender es que la educación debe ser más humanista, con principios de respeto hacia el entorno natural y espiritual, que nos enseñe la ciencia de acuerdo con la necesidad de la comunidad.

Ante estas formas de pensamiento las comunidades indígenas han estado planificando modelos propios alternativos en los diferentes aspectos: sociales, políticos y económicos. Por esto, los misak plantearon en sus planes de vida un modelo integral y como resultado surgió una educación alternativa e integral, con los principios y fundamentos de los abuelos. En los años 1980, cuando los misak decidieron recuperar las tierras, también estaba la idea de recuperar la tierra para superarlo todo. Con este pensamiento los misak reivindicaron su lucha pacífica de autoridad a autoridad. En el año de 1985 el gobernador Taita Lorenzo Muelas realizó el primer planeamiento educativo, con la finalidad de fortalecer la educación propia. Desde ese año, la educación propia ha venido teniendo cambios sustanciales dentro de la comunidad. Unos de los reconocimientos a la educación propia es que la mayoría de la población habla el *NamuyWam*,⁹ conserva la identidad cultural, lo que los hace una de las comunidades indígenas más autóctonas y reconocidas en el panorama nacional e internacional.

Uno de los objetivos trazados por los mayores era el fortalecimiento del idioma guambiano (*Namuy Wam*), valores culturales, tradiciones orales, historias de vida, danzas, minga, sabiduría, conocimiento,

⁹ Es el idioma originario que se habla dentro del territorio del pueblo misak de Silvia, departamento del Cauca- Colombia.

autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, de una manera recíproca y autónoma que cree, que recree el pensamiento milenario y que trasmita la reafirmación del ser misak con sus propias formas de distribución y organización socioespacial enfocado todo en el derecho mayor.

La educación propia en el contexto misak ha sido un baluarte en la formación de seres humanos que valoran su cultura, sus tradiciones y sus prácticas culturales. En ese sentido, el punto de referencia es *el territorio o pacha mama*; es ahí donde están la riqueza natural y cósmica, donde el misak debe aprender a convivir, comprender e interpretar el mundo natural y espiritual. Pues los misak tienen una intrínseca relación con las deidades de la madre naturaleza; dentro de ella hay elementos cósmicos considerados sagrados que ayudan a que el ser misak esté en constante equilibrio con el entorno natural; la prioridad es mantener una armonía basada en el respeto a todos los elementos que posee la madre naturaleza: es así que la educación debe partir desde la cosmogonía, ley de origen y derecho mayor que a continuación trataré.

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, que habitan en su mayoría en los páramos, algunos en los accidentes geográficos, donde la dualidad persiste como un valor cosmogónico que condiciona el equilibrio y la armonía con los espíritus mayores *nø, ñi* (él y ella).

Los factores del mundo globalizante han irrumpido en los territorios ancestrales, haciendo que las poblaciones juveniles opten como una alternativa por el ingreso a la educación superior convencional. De esta manera —entro más en detalle— fue la experiencia de los estudiantes por cupo especial en la Universidad del Valle. Cabe resaltar que, a partir de la constitución de 1991, los pueblos indígenas lograron el reconocimiento de sus derechos, uno de los cuales es el acceso a la educación universitaria. La Universidad del Valle, institución muy reconocida por sus investigaciones, ha logrado articular con las comunidades indígenas del Cauca y Nariño, siendo este un gran avance para las minorías étnicas y para la institución educativa. El ingreso a la Universidad del Valle, a pesar de existir un cupo especial, es complicado, dado que se compite con otros pueblos indígenas y algunos de ellos son pueblos que no han conservado sus tradiciones culturales ni hablan su lengua; se han dedicado a los preceptos occidentales. Por ello, tienen un alto conocimiento de la educación hegemónica y muchas veces les quitan los cupos a los estudiantes indígenas que vienen de las periferias.

Aun así, los indígenas del departamento del Cauca han logrado entrar por los cupos especiales. En este trabajo abordaré concretamente la experiencia de los jóvenes del pueblo misak. Según los datos del cabildo de Guambia, se estima que hasta el momento ingresaron alrededor de 100 estudiantes; de los 100, se han retirado 60, han logrado graduarse 17 estudiantes y, del resto, algunos tienen deudas de materias y a otros les falta la tesis de grado. Para el misak, se presentan etapas muy difíciles que deben ser superadas; de lo contrario, viene la deserción. Estas son: a) llegar del fogón a la ciudad; b) los cambios sociales y culturales; c) carencia de conocimiento tecnológico; d) la timidez. Entre otros aspectos que influyen en el proceso de la llegada del misak a la Universidad, los factores mencionados inciden directamente en el estudiante, llevándolo a una situación de deserción, mientras que otros logran sobrevivir.

Ante estos hechos, la Universidad, a través del bienestar universitario, crea programas para prevenir la deserción, que han dado resultados muy mínimos, puesto que son programas esporádicos que buscan superar y evitar la deserción de estudiantes indígenas. De igual forma, la universidad ha permitido crear un cabildo universitario del que forman parte las distintas etnias. Dicho cabildo ha promovido unas exigencias contundentes a las directivas del alma mater, como la creación de cátedras propias, hospedaje para los estudiantes del primer semestre a través de la casa de paso, monitorías, salidas pedagógicas a los territorios donde se comparten las experiencias de vida. Pero, a pesar de que la Universidad del Valle otorga dos cupos especiales para estudiantes indígenas, no es suficiente, ya que no hay un acompañamiento en el proceso para que el estudiante logre ubicarse y asimilar lo que es la Universidad:

Cuando llego por primera vez a la Universidad del Valle, sentí temor, porque me encuentro con un mundo, muy distinto a lo que estaba acostumbrada como lo era mi resguardo, la ciudad, la gente, el clima y la universidad pasan a ser parte de mi nueva vida, en la universidad me encuentro con compañeros que al establecer un diálogo con ellos me generaron confianza y amistad, como también en algunas ocasiones me he encontrado con gente que nos ignoran por solo ser personas procedentes de resguardos indígena, estas personas no tienen nada de conocimiento de donde procedemos, creen que somos personas de pocos conocimientos, de poca importancia, de clases muy bajas y hasta piensan que merecemos pocos derechos que el resto de estudiantes. (estudiante misak, mayo, 2018)

En nuestro caso particular, ingresamos a la Universidad del Valle de dos colegios muy distintos, uno, un colegio indígena y el otro, un colegio de monjas, pero ambos teníamos un proceso fuerte de la educación propia; debido a ello optamos por estudiar Sociología y Geografía. Justamente fuimos admitidos por condición especial. En el momento me sentía el chico más feliz, puesto que desde mi ignorancia creía que estudiar en una Universidad era lo máximo, a lo cual asumí, pero llegué a un mundo totalmente diferente, todo era separado, no te valoraban nada, pero dentro de mí llevaba intacta la educación de los abuelos, por lo cual decidí afrontar; demoré un año en adaptarme a la sociedad y la educación superior, como ellos la llaman. Tenía claros los consejos de los mayores, que recalcan que si asumes una tarea debes terminarla y así lo hice, terminé el programa de Sociología en la Universidad del Valle. Mientras que los compañeros misak, algunos apenas se están adaptando y otros están a punto de finiquitar los estudios.

En la actualidad, jóvenes misak deciden entrar por los cupos especiales para indígenas en las universidades con el propósito de realizar sus estudios superiores, enfrentando un mundo lleno de obstáculos que hacen que el individuo pierda el valor de la identidad, sus costumbres y tradiciones socioculturales y, en algunos casos, son objeto de discriminación por algunos profesores y estudiantes. En esa medida, ir del fogón a estudiar en la ciudad es un reto muy complejo que algunos jóvenes indígenas asumen.

Los jóvenes del pueblo misak que han ido a las ciudades a estudiar una carrera universitaria, de acuerdo con nuestra cosmovisión y normas naturales, están en un proceso de desenrollar para adquirir conocimientos alternativos en otros contextos, pero, llegará luego el momento de volver nuevamente a enrollar hacia el territorio, donde está sembrada la placenta. El ser misak no debe perder la esencia ancestral y buscar las formas de cohesionar constantemente con los espíritus cósmicos para que nos guíen y nos den armonía y equilibrio en el territorio, como en los distintos espacios sociales y académicos que nos encontremos.

Referencias

- ARANDA, L., C. Perafán, E. Mayorga y S. Moreno, *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak*. Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Manizales, 2015.
- BOTTOMORE, T., *Introducción a la Sociología*, Barcelona: Gráficas Tossal, 1967.
- BOURDIEU, P., *La Distinción*, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A., 1988.
- ..., *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007, pp. 85-105.
- CALDERÓN, J., *Reordenamiento de nuestro pensamiento para criar el Lata-Lata con el Numisak*. Tesis de pregrado, Universidad del Valle, Facultad de Artes Integradas, Escuela de Arquitectura, Cali, 2011.
- CALDERÓN, J. y J. Tumíña, *La crianza de la Arquitectura Ritual. La casa ancestral de las parteras*, Silvia: Cabildo Ancestral de Wampia, 2011.
- CIEZA DE LEÓN, P., *La Crónica del Perú*, Madrid: Cofás S.A., 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.
- DAGUA, A., M. Aranda y L. Vasco, *Guambianos Hijos del Arco Iris y del Agua*. Santafé de Bogotá: Prisma asociados Ltda., 1998.
- DAGUA, A., G. Tunubalá, M. Varela y E. Mosquera, *Namui Kõllimisak merai wam. La Voz de Nuestros Mayores*, Popayán: Editorial López, 2005.
- DUBET, F., *El declive de las instituciones*, Barcelona: Gedisa S.A., 2006.
- DUMONT, L., *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1987.
- DURKHEIM, E., *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Ediciones Akal, 1992.
- EDITH, M., *Lagunas y seres del agua: El parto de arco en las mujeres indígenas misak*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2014.
- ELSTER, J., *El cemento de la sociedad: Las paradojas del Orden social*, Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1991.
- FAYAD, J., "Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural", *Revista Colombiana de Educación*, N° 69, 2015, pp.121-133.
- GUAMBIA, C. I., *Proyecto educativo Guambiano*, Silvia Cauca, 2010.
- GUTIÉRREZ, A., *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba (Argentina): Universitaria de Misiones, 2005.
- GUTIÉRREZ DE PINEDA, V., *Medicina tradicional: magia, religión y curanderismo*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1984.
- JURADO, A. C., *Ayudar a nacer la Vida. El saber y la práctica de las parteras Guambianas*. Tesis de pregrado, Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Antropología, Popayán, 2002.
- LAHIRE, B., *El hombre Plural*, Barcelona: Hurope SL, 2004.

- MALINOWSKI, B., *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona: Planeta-De Agostini, 1986.
- MARTUCCELLI, D., *Gramática del Individuo*, Buenos Aires: Losada, 2007.
- MARTUCCELLI, D. y François de Singly, *La sociología del individuo*, Santiago de Chile: Impreso en los talleres de Lom, 2012.
- MELO GUZMÁN, J., *El fogón no se ha apagado: la participación política de las mujeres misak en el resguardo de guambia. Cauca: una aproximación desde los relatos de vida de algunas líderes misak*. Tesis de pregrado, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Bogotá, 2014.
- MILLA, C., *Génesis de la cultura andina*, Lima: Amaru Wayra, 2008.
- MUELAS, L., *La fuerza de la gente. Juntando recuerdo sobre la terrajería en Guambia - Colombia*, Bogotá: Instituto de Antropología e Historia ICANH, 2003.
- MUELAS y Tunubalá, *Segundo plan de pervivencia cultural Misak*, Silvia: 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.
- TOMBE, A., J. M. Morales y S. Tunubalá, *La expresión de afectividad en la familia misak en el espacio del nachak-fogon*, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Unad, Santander de Quilichao, 2008.

Enseñanza alternativa para una educación inclusiva y crítica

Maira Alejandra Paz Fernández - Natalia Correa Yu'Tjeng

Las diferentes convivencias que se manejan en ciertos grupos de seres humanos a partir de sus prácticas culturales y pensamiento propio o autóctono permiten abrir un espacio de análisis crítico sobre el racismo. Teniendo en cuenta las distintas experiencias que se han venido desarrollando en la historia personal, tenemos en cuenta cómo la nuestra es un punto de partida para reflexionar y lograr un cambio. De esta manera nos adentraremos en Colombia, país multicultural y rico en diversidad ambiental, con aproximadamente 64 etnias divididas entre afrodescendientes, indígenas y comunidad campesina. Estos datos son indispensables para hablar en este capítulo de cómo erradicar el racismo, pero, sobre todo, cómo implementar planes de acción a través de experiencias artísticas con un gran contenido filosófico en los jóvenes, próximos protagonistas del cambio social que se requiere en el país. Teniendo en cuenta el contexto histórico de Colombia, la guerra viene siendo el estandarte de una sociedad que pide a gritos, en todo momento, poder vivir en paz. Algo sumamente aterrador pues durante más de 50 años nuestro país vivió una constante guerra entre el Estado y grupos al margen de la ley, específicamente en algunas regiones como el departamento del Cauca, en zonas que el gobierno año tras año abandonó, prestándole más importancia al negocio rentable que genera tener a un país envuelto en violencia. Si bien es cierto que para estos tiempos se generó un proceso de paz, aún no se ha llevado por completo a la práctica, pues muchas vidas se han convertido en carne de cañón; hablamos aquí de los líderes y las líderes sociales, que han sido garantes valientes a la hora de empoderarse del posconflicto y aportar a la paz.

Ahora bien, para poder sobrellevar todo esos obstáculos, las heridas y el caos que deja la guerra, como jóvenes nos hemos aventurado a trabajar en la reflexión que se requiere para entender que el problema que atasca al país y lo induce a una guerra es precisamente el individualismo y la ambición de poder de los que pretenden manejar el país y sus riquezas. Por eso las experiencias filosóficas en compañía con las manifestaciones artísticas se convierten en algo elemental para que los

jóvenes de distinta cultura puedan tener otra mirada y en ese mismo sentido cambiar un poco el modelo educativo lineal y autoritario que está establecido desde el gobierno nacional.

A través de las manifestaciones artísticas se logra debatir, dudar, cuestionar, alimentar y enriquecer el pensamiento de los jóvenes que sueñan con gran admiración ver su entorno en otro tipo de vivencia. Hablamos aquí, específicamente, de un medio artístico como el relato filmico, un instrumento didáctico que atrae, divierte, ahonda y deleita la mente de todo aquel espectador que dentro de sus fibras se enarbola de pensamientos. El buen cine de reflexión filosófica nos encadena en otro tipo de dinámicas, de las cuales muestran diferentes realidades y que ayudan un poco a que quien ha vivido la guerra se aleje y empiece a proponer nuevas cosas para cambiar el entorno de vida.

En el momento de profundizar reflexivamente sobre las poblaciones de las cuales daremos cuenta, debido a que en ellas se mencionan experiencias importantes para el desarrollo de este escrito, tomamos en cuenta tres pilares que conforman el pensamiento y la vivencia de cada población. Nos encontramos aquí específicamente con dos grupos (el de los indígenas y el de los afrodescendientes), protagonistas de un sinnúmero de actividades violentas como el desalojo forzoso por parte de los grupos armados, el reclutamiento de jóvenes para las labores de enfrentamientos a mano armada, falsos positivos¹ que terminan siendo asesinados por el Estado o por intereses narcoterroristas. Todas esas falencias que se encuentran en comunidades que comúnmente trabajan en el fortalecimiento de su pensamiento armonioso se ven violentadas y ensuciadas por un poderío monstruoso, en su mayoría apoyado por políticos e intereses absolutistas.

De ahí que la historia deba ser analizada tal como los hechos ocurrieron para que la juventud del país despierte desde los rincones más olvidados por el Estado. Desde el relato filmico se narra todo tipo de realidades, sean ficticias o reales; el enfoque del mensaje pone en cuestión las decisiones que cada persona tenga en mente. La narración en un documental, un cuento recreado por imágenes o una escena corta sin habla, entre otros, no se realiza esto solo para dar un humor pasajero, sino que, al contrario, debe ser introducido como la misma arma que dispara al cuerpo, para que, desde ese mismo instante, el ser no vuelva a ser igual. Determinantes en el pensar se vuelven las mani-

¹ *Falso positivo* en Colombia denomina al involucramiento de miembros del Ejército de Colombia en el asesinato de civiles inocentes, haciéndolos pasar como guerrilleros muertos en combate dentro del marco de la guerra contra grupos armados irregulares que vive el país. Estos asesinatos tenían como objetivo presentar resultados por las brigadas de combate entre 2006-2009.

festaciones artísticas, para que un joven recapitule sobre su entorno; la visión juega un papel importante en su generación.

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

Mientras, se les ofrece un aprendizaje a los jóvenes de distinta procedencia a través de películas, con conceptos como la muerte, la intolerancia, la injusticia, la resistencia y la vida. Se les está dando el espacio de cuestionar su realidad. El joven, dentro o fuera del aula, en su mayoría se cohibe de expresar lo que guarda, en ocasiones es por un factor importante que se debe erradicar: el miedo. En el imaginario juvenil en Colombia, captado a través de las metodologías que fortalecieron el medio artístico del cine, se notó la otra cara de estudio a la que están acostumbrados. Mientras que en una clase común se les da cátedra repetitiva con dirección hacia una educación obediente y sumisa, en otra, nutrida con arte, el joven experimenta interactuar y ver el mundo de otra manera sin que lo estén privando de hacerlo. Puede además reflexionar tan personalmente que se siente escuchado como quizá nunca lo ha sido en el núcleo familiar. Todos esos aspectos contribuyen a un anhelado cambio social que se requiere; en definitiva, son los jóvenes los encargados de ello. Bien dice Daniel Restrepo: “A la juventud suramericana hay que repetirle día y noche: proposiciones claras; sin discursos; agarrar los problemas; dar la mente a una cosa, a toda ella y solo a ella. No dispersarse. Ideas duras, concretas. Propósitos y amores duraderos.” (Restrepo, 2009, p. 46).²

Basándonos en lo anterior, nos permitimos adecuarlo al concepto de arte que logra afianzar y nutrir al ser humano. De manera que a los jóvenes se les despierta el interés de pensarse a sí mismos frente al mundo con prácticas, con proyectos visionados para hacerles ver

² Se habla aquí del filósofo colombiano Fernando González Ochoa (Envigado, Colombia, 24 de abril de 1895, 16 de febrero de 1964).

que son capaces de tomar decisiones en grande. Las ideas que en ellos emergen son artísticas, en la medida en que crean y transforman su entorno. Esa sensibilidad que los atañe los lleva a ser auténticos y no una copia del modelo económico y político que se quiere implantar en su generación para que la sociedad siga siendo el terreno usurpado del poder.

La experiencia obtenida en el proceso investigativo confirma la premisa de la precariedad con la que es enseñada la filosofía en la educación media en Colombia, contextualmente en las instituciones ubicadas en zonas de comunidades indígenas y afros del departamento del Cauca. El sistema educativo tradicional se debe reformar, una reforma que se enfoque en que los estudiantes se comprendan como sujetos críticos y propositivos, abiertos al diálogo, pero también como formando parte del mundo, con capacidad para transformar y mejorar sus vidas, las de sus semejantes y sus entornos.

El problema actual en Colombia desde las esferas política, económica, ambiental, cultural y educativa nos involucra a todos y en especial a los niños, niñas y jóvenes, porque la responsabilidad por mejorar las vivencias está a cargo precisamente de ese modo de pensar y de esa sensibilidad que nutre frecuentemente la mente para que ella sea protagonista de las nuevas historias. Lo que se busca no es repetir lo que cada generación hace por su comunidad, al contrario, se trata de reivindicar y dignificar lo que el gobierno, a través de sus políticas, ha intentado hacer, deslegitimando y echando por la borda todo lo que se ha ganado desde las luchas sociales. No es para nada normal el hecho de que las políticas de salud, educación y justicia en Colombia fallan por falta de ese pensamiento artístico que mueve lo ético y honesto en un país donde la pobreza es creciente; el desempleo, frecuente; la educación, paupérrima; la salud, un juego y la justicia, un desencadenante de piedras que se derrumban a diario.

Plantearse desde la filosofía una educación artística y de pensamiento, teniendo en cuenta las cosmovisiones de los afros e indígenas, permite enfrentar las políticas de educación que se quiere implantar desde un sistema educativo lineal. Uno de los grandes pilares que aumentan la capacidad de ser seres conscientes y creativos en esta realidad es precisamente ser autodidacta. Aquí entramos en una experiencia en especial que se proyectó desde la Universidad del Cauca para que nosotros, como estudiantes de filosofía, asumiéramos el rol de estar en práctica con distintas comunidades. El objetivo para dar cuenta de la experiencia que tuvo lugar con estos dos distintos grupos, en el ejercicio de acercarlos a la reflexión filosófica, fue que, a través de material audiovisual, se susciten en ellos miradas reflexivas hacia su rea-

lidad inmediata. A partir del encuentro con las imágenes que recrea el cine, se puede buscar la emergencia de una reflexión autónoma, que no solo dé cuenta de su capacidad intelectual, sino que principalmente les permita abrirse a consideraciones teóricas y prácticas, motivándolos a tomar posición desde su experiencia sensible y vivencial como actores de la diversidad social y cultural que les atañe.

Ahondando en esta experiencia, resaltamos distintos grupos sociales definidos con su cultura y pensamiento propio. Por un lado, nos dirigimos al pueblo de Tacueyó (indígena y campesino), ubicado al norte del departamento en el municipio de Toribio, Cauca, Colombia. Por otro lado se trabajó con el municipio de Buenos Aires, Cauca, Colombia, zona de asentamiento en su mayoría afrodescendiente. Teniendo en cuenta que las dos zonas se acogen al sistema educativo nacional manejado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quisimos, a través de un grupo de investigación, observar, analizar y profundizar en las falencias de este tipo de educación para jóvenes que no salen preparados con la criticidad que se requiere para que desde su parecer aporten a mejorar las condiciones de vida que los encierra. Es claro que del sistema educativo que opera en cada país depende el nivel y la calidad de los procesos de formación que reciben las comunidades. Precisamente, la idea de la formación humanista busca la integridad de los procesos que no solo fortalecen la parte intelectual, sino que también activan la potencialidad sensible que permite el carácter necesario para la crítica y la toma de decisiones. Por eso consideramos que, a partir del relato fílmico como manifestación esencial del arte que se produce en un juego lúdico de imágenes, sonidos y percepciones, se logra un cambio de paradigma en el que el joven se hace partícipe viviente de la consideración y transformación de su entorno.

Se observó en Tacueyó, por ejemplo, que los jóvenes de último grado recibieron con agrado nuestra propuesta educativa, que contenía la importancia de las manifestaciones de arte. Durante el proceso, se proyectó una película que tiene un sentido simbólico de defensa del agua y los recursos naturales, propuesto históricamente por los indígenas antes, durante y después de la llegada de los españoles. La atención que mostraron frente a la película, titulada *También la lluvia* (2010), los acercó al proceso indígena que quiere promover y pervivir el pensamiento propio. Este, en su esfuerzo, resistencia y lucha, va dirigido a estar en armonía con el medio ambiente; son iniciativas estas que el mundo debe entender y asumir, pues frente a ello no hay color de piel ni estrato social que intervenga para saber que al planeta se le tienen que cuidar las venas de aire, agua y semillas. De esa manera, el relato fílmico atrapó a los jóvenes estudiantes para que siguieran aportando a

la cosmovisión de su cultura para que la educación propia no se vea como un síntoma subversivo ante el gobierno, sino que, al contrario, se perciba como un mecanismo colectivo que permite integrar los otros saberes sin tener que alinear y volver al ser humano un individualista que opta por la corrupción para llegar a ser *alguien importante*.

A continuación, las respuestas de los estudiantes frente a algunas preguntas con enfoque estético y en relación al cine-foro trabajado.

Desarrollo de preguntas

Una vez terminada la lectura de la introducción de *Las venas abiertas de América Latina*, se plantearon las preguntas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

1. ¿Es el arte una reproducción o una recreación de los actos en los que se produce la vida?
2. ¿Sirve el arte para manejar conflictos ante diferentes grupos étnicos y culturales?

Las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

Grupo 1: Luz Clara Chagüendo Rivera, Viviana Paola Calambás, Alejandra Dagua, Laura Yoliza Largo.

Este grupo responde afirmativamente a la idea de que el arte es una representación de las situaciones de la vida real, incluso manifestando que todo en el mundo es arte y analizando cómo el personaje de la película representa a un líder que no recibe órdenes a causa de su rebeldía, lo cual permite la defensa del agua como líquido vital. Además, se alcanza a evidenciar un nivel de análisis que compara la vida real del personaje que lucha por el agua y su relación con el papel que interpreta (Athuei), quien también es un líder porque hasta su muerte declara injustos los impuestos que los españoles adjudican a los indios.

En la respuesta a la segunda pregunta, se observa que hay coherencia con la respuesta anterior, en relación a la idea del arte como reproducción de las situaciones de la vida cotidiana. A partir de aquí, este grupo considera que el arte, así entendido, sí puede ayudar a manejar conflictos entre diferentes grupos indígenas. No obstante, es importante resaltar que no tenían claridad sobre el concepto de *grupo étnico*. Sin embargo, el grupo propone una película o un documental acerca de que los grupos étnicos representen sus culturas, lo que conlleva a que “el mundo sepa de sus culturas, artes y costumbres”. Otro ejemplo propuesto por el grupo dice que se puede “hacer una película sobre el racismo entre negros y blancos, mostrando sus virtudes y que las personas sepan que cada raza es especial y somos iguales unos con otros”.

En estos dos ejemplos observamos que los integrantes del grupo consideran el relato fílmico como una expresión que permite el reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales, además de que puede ser un medio para evitar posibles conflictos, que no es otra cosa que valerse del diálogo intercultural como solución. Aunque es pertinente señalar que no realizaron la intertextualidad entre lo planteado en la introducción del texto *Las venas abiertas de América Latina* con las preguntas y el relato fílmico.

Grupo 2: Nasly Rossio Yatacue, Karen Adriana Quiguanas, Luz Marcela Correa, Yamiled Largo y Jhon Silva.

Frente a la primera pregunta, este grupo argumenta que el arte es una reproducción de la vida, estableciendo la relación con algunos elementos de la película, como es la vida de Daniel como actor y como líder social de los indígenas que pelean por el derecho al agua. Una de las ideas de la trama es la convivencia dentro de la cultura indígena. El análisis, a partir de la propuesta del relato fílmico, que explica que el indígena “ha sido explotado por sus recursos naturales para los intereses del opresor”.

Con estos tres elementos, el grupo se acerca a una adecuada argumentación, tomando en cuenta lo planteado en el relato fílmico, acerca de por qué el arte es una reproducción de la vida. Sobre todo en el reconocimiento de la explotación de los recursos naturales en beneficio del opresor, respuesta que se debe tener en cuenta dado el contexto de los estudiantes.

Para la segunda pregunta, se encuentra que el arte sí sirve para dialogar y aclarar los conflictos “porque el arte es una lengua universal que nos ayuda a mitigar, manejar y solucionar problemas que se generan por falta de entendimiento hablado”. Desde esta perspectiva, analizamos que el arte, para este grupo, sirve para resolver los conflictos en la medida en que ilumina con un lenguaje universal y podría permitirnos entender una problemática como posible canal de comunicación, a través de la sensibilidad, mediante la que se puede transitar hacia reflexiones estéticas para interpretar lo que convencionalmente no podría interpretarse por medio de la palabra. O también sirve como un medio para precisar los desacuerdos que tenemos en torno a un tema.

Grupo 3: Luigy Trompette, Dayan Campo, Uduver Cuetia, Jorge Mesa, Ferney Peteche.

La respuesta de este grupo también es afirmativa: “mediante el arte se puede llegar a generar conciencia y reflexionar sobre problemas que afecten a la comunidad o sociedad”. En este sentido, vemos que los elementos válidos que permiten entender el impacto en la con-

ciencia de estos estudiantes están en el arte como una posibilidad de pensar más allá de lo que un orden o un sistema ha establecido. Por otro lado, comentaron que el arte, visto como una recreación, “se puede definir como un medio en el que se adquiere saber”.

Sobre la segunda pregunta, los integrantes responden que el arte sí sirve para resolver problemas entre comunidades, ya que “al apropiarse, poner atención y manifestar el conflicto presente, de [sic] enseñanza se quiere buscar soluciones”.

Pese a las dificultades en entender la noción del arte, este grupo mostró comprensión en la respuesta de la primera y segunda preguntas. Consideramos que, a través del gusto por las manifestaciones del arte en sus vidas, entienden que hay que seguir conociendo y contemplando elementos que en realidad valen la pena en medio de un contexto atravesado por la guerra, para que en ese trayecto actúen como jóvenes capaces de buscar soluciones que construyan adecuadamente su entorno social.

Grupo 4: Estefanía Pechené, Fabinton Escué, Yurani Inseca, Flor Mesa y Olinder Jessly.

Ante la primera pregunta, estos cinco estudiantes contestaron lo siguiente: “el arte es una reproducción de los actos en los que se produce la vida porque el arte es parecido a la vida real, ya que se presentan los mismos sucesos como en el caso de Daniel que era actor de un líder indígena en la película y a la vez era el principal protagonista de la lucha por el agua”.

Esta respuesta evidencia que tomaron en cuenta la conexión de la narración fílmica dentro de la narración histórica.

En cuanto a la segunda pregunta, la consideración fue corta, porque desconocían la noción de *grupos étnicos y culturales*. Ante tal duda, optamos por aclarar y guiar para que comprendieran la pregunta. Mediante una intervención oral intentaron ampliar su respuesta.” (Garcés *et al.*, 2018, p. 46).

Así también, a través del filme se logró discutir temas como la siembra de cultivos de coca y marihuana, que ha convertido al pueblo alejado en un espacio que es poco visitable (Decimos aquí invisibilizado, porque son zonas olvidadas por el Estado y, en definitiva, apropiadas por el narcotráfico). No es un secreto que el Cauca ha sido a través de su historia violentado y aprovechado por intereses económicos del poderío individual que lo acechan, por lo que discutir esos temas con los jóvenes residentes de la comunidad indígena nos motiva a reflexionar sobre cómo acarrear problemas sociales. Ponerse en el lugar del otro es otro punto a favor que va dando fuerza para enfrentar la indiferencia, el olvido o el racismo. Llevar un medio capaz de abrir la

posibilidad de profundizar y problematizar el entorno es fomentar la importancia de conocer otras expresiones sensibles que aportan a seguir trabajando por lo propio. De esta manera, las condiciones de vida del Otro son comprendidas en la medida en que cada grupo social vulnerabilizado por el sistema tiene mucho que discutir y aportar mutuamente.

Cuando hablamos del aporte que se pueden dar los pueblos, independientemente de sus usos y costumbres, hacemos referencia a que lo ya contado con Tacueyó no es distinto de la realidad que se vive en Buenos Aires, Cauca, comunidad afrodescendiente que a través de los años ha vivido el racismo constante, pero que a su vez ha logrado llegar a un punto importante pues, a través de sus luchas, sus miembros han logrado ser reconocidos como personas poseedoras de derechos que se deben respetar. Al acercarnos a esta zona comprendimos que los problemas de desempleo son un índice bastante creciente, pues la mayoría de los habitantes de escasos recursos opta por la minería. Las condiciones de trabajo para este campo son inseguras, debido a que se hace de forma independiente y sin ningún tipo de seguridad.

Respecto de lo anterior y con la importancia del medio entorno, se les llevó a los jóvenes la película *Chocó* (2012), que presenta ideas importantes para la reflexión sobre el machismo latente frente a la mujer en su papel de trabajadora y madre. Igualmente, permite confrontar la minería y sus nefastas consecuencias —como malformaciones genéticas, contaminación de fuentes hídricas y fauna acuática—, causadas por el uso del mercurio; historias que han logrado dignificarse y han sido muestra de lucha y resistencia de las comunidades negras que de diversas maneras se oponen a la práctica minera y la utilización de químicos nocivos para su salud. La mayor parte de la población no tiene más sustento económico que la minería, optando así por la minería artesanal o barequeo.

A continuación se mencionan las respuestas de los estudiantes a ambos interrogantes:

¿Es posible justificar cualquier medio a partir del fin que se persigue?
¿Es posible justificar que Chocó haya asesinado a Everlyn?

Respuesta 1: “Sí es posible justificar un medio, pero no cualquier medio, como por ejemplo el medio que utilizo Chocó para comprar la torta”.

Respuesta 2: “Sí es posible cuando una persona tiene una necesidad muy grande o una responsabilidad, puede acudir a cualquier medio para conseguir el fin que persigue”.

Respuesta 3: “Sí es posible. Chocó se cansó de que Everlyn llegara borracho a la casa, una vez llegó y se robó la plata del descanso de los

niños para ir a beber, ella le hizo el reclamo y el [sic] le pegó, sabiendo que Chocó estaba ahorrando para comprarle la torta a su hija. La última vez que llegó borracho a la casa quería tener relaciones sexuales con Chocó, y el [sic] la obligo [sic] a hacer sexo oral, entonces, ella mordió las partes íntimas de Everlyn; ella se bajó de la cama y se ayudó a levantar desde el altar que ella tenía los santos, ahí se cayó una vela y se empezó a prender la casa, ella sacó [sic] los niños y se los llevó, y Everlyn se quedó dentro de la casa prendida”.

Respuesta 4: “Sí es justificable lo que hizo Chocó al tratar de conseguir su libertad, pues fue el único medio que pudo utilizar para conseguir su libertad”.

Respuesta 5: “Sí se justifica para buscar una calidad de vida mejor, es posible buscar cualquier medio para conseguir lo necesario y poder satisfacer a su hija Candelaria.”

Respuesta 6: “No es posible justificar cualquier medio a partir del fin que se persigue porque en una escena se observa que la hija de Chocó cumplía años y ella le prometió una torta, y se iba para la mina a conseguir plata y consiguió \$10000 y la torta valía \$25000; y tuvo que acostarse con el dueño de la tienda para darle la torta a la hija, lo cual me parece algo malo e injusto”.

Respuesta 7: “No se justifica porque hay medios que perjudican a las demás personas y también a uno mismo”.

Respuesta 8: “No, porque Chocó eligió [sic] el camino más fácil que fue acostarse con el tendero, en vez de seguir trabajando para comprar la torta de su hija.”

Respuesta 9: “No es posible justificar el medio a partir de fin que se persigue porque en una parte de la escena se observa que a Chocó le tocaba ir a trabajar a la mina para cumplir con las obligaciones de la casa para darle de comer a sus hijos, porque su marido no trabajaba y se mantenía borracho y jugando dominó en la tienda, y cuando llegaba a la casa quería hacer lo que quisiera con Chocó, y cuando ella no se dejaba la golpeaba, hasta que un día se aburrió de él y cuando llegó borracho quiso hacer el amor con Chocó, pero como estaba cansada de su maltrato, ella le mordió su parte íntima [sic]”.

Respuesta 10: “Cuando se tiene una necesidad y se trata de los hijos creo que hay algunas cosas que podrían justificarse, pero no todo.” (Garcés *et al.* 2018, p.127).

Dentro de las expectativas de vida en Colombia y dependiendo de la tasa de desempleo para las zonas azotadas por el conflicto armado durante 50 años, se hace necesario observar cómo las comunidades indígenas y afro de Colombia, desde su cosmovisión, fortalecen el cuidado de la tierra. Las prácticas, a través de las manifestaciones

artísticas, generan en los jóvenes una conciente relación entre hombre-naturaleza, pues el relato fílmico, como también la danza, la música, el dibujo, entre otras disciplinas, son formas sensibles y genuinas. Su cultura les da a entender que el medio ambiente es precisamente un espacio que debe ser valorado como éticamente se valora la vida.

Así, entonces, en Tacueyó los indígenas nasa parten del principio de armonización con la madre tierra. Además, hay el uso medicinal de plantas y la labor agrícola constante. En Buenos Aires, por ejemplo, celebran, a través de danzas y composiciones propias, el canto de honor, cuidado y agradecimiento a los ríos. Ese proceso intercultural, que se realizó a través del relato fílmico, logró en los jóvenes retroalimentar su contexto, tratando de poner en acción una filosofía de vida.

Indudablemente, es necesario conocer las expectativas de vida en las dos regiones y ser conscientes de las alternativas que se manejan, para acercaras, en el diálogo crítico, y mostrar que merecen ser atendidas por el Estado. Que los jóvenes sean el motivo de que más adelante se hable de las grandes acciones en la sociedad es una apuesta que corta indudablemente el racismo y, por supuesto, acerca, reúne y convoca a un llamado urgente de periferias que se encuentran en la misma situación social.

El derecho a una mejor calidad de vida es una pelea justa, como lo muestran los relatos fílmicos, que retroalimentan y recrean situaciones que se siguen repitiendo. El diálogo reflexivo lleva intrínseca la oportunidad de enriquecer nuestra posición a partir de la opinión del otro. Por eso, los filmes presentados lograron trasladar al joven indígena y afro a la raíz de los problemas que generalmente no se discuten en las clases, algunas veces por falta de tiempo —teniendo en cuenta que las horas dedicadas para las humanidades son pocas— o sencillamente porque el sistema educativo controla frecuentemente lo que se “debe” enseñar.

La cuestión es brindar acompañamiento a los jóvenes, que, a través de experiencias y métodos pedagógicos, nos dan a conocer las grandes falencias que se mueven en el terreno de la enseñanza filosófica o de pensamiento en la educación media de Colombia. Concretamente, las instituciones ubicadas en zonas de comunidades indígenas y afros del departamento del Cauca deben ser reformadas y enfocadas hacia el propósito de que los estudiantes se comprendan como sujetos críticos y propositivos, abiertos al diálogo, pero también como formando parte del mundo, con capacidad para transformar y mejorar sus vidas, las de sus semejantes y sus entornos.

Ahora bien, vista la importancia del impacto generado con el desarrollo metodológico de los filmes, lecturas y diálogos, en la experien-

cia pedagógica de la cual se ha venido hablando, es fundamental presentar concretamente el resultado que se obtuvo del proceso, por lo que es momento de presentar el libro *Aportes desde el cine a la enseñanza de la filosofía*, que contiene los cuestionamientos y las respuestas de los jóvenes protagonistas de las zonas rurales descritas y de otras que se generaron desde un espacio urbano. Promover el proyecto investigativo hacia zonas donde la educación crítica es escasa y guiada por un modelo que suprime lo autóctono de sus pensamientos culturales permitió a su vez optar por otras dinámicas que nutren integralmente la posición actual de un joven a cargo de su entorno. Esto es fundamental, porque

Al buscar fomentar en cada estudiante la capacidad de pensar por sí mismo y de formular nuevos problemas filosóficos desde sus propios intereses, curiosidades o angustias, la filosofía contribuye también al saber ser, puesto que le permite desarrollar habilidades en su formación integral como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo; y le lleva a constituirse en un individuo autónomo innovador y solidario en relación con su propio contexto (Garcés et al., 2018, p. 10).

Lo anterior se puede vislumbrar a través de las anteriores respuestas por parte de jóvenes urbanos y rurales que concuerdan con la necesidad de la reflexión y el diálogo crítico en un país coloreado de distintos grupos y movimientos sociales. Las formas alternas para la enseñanza de la filosofía u otras áreas son herramientas novedosas que sirven para integrar las realidades de los estudiantes con su entorno académico o emocional. En este sentido, la utilización del fundamento estético que brinda el arte al conocimiento del desarrollo filosófico actualmente debe tenerse en cuenta dentro de las instituciones de educación media en Colombia. Por lo que las experiencias y los resultados obtenidos en las instituciones visitadas relatan detalladamente las diferentes expresiones y pensamientos que los jóvenes mantienen en su entorno. Dentro de ese proceso se pueden ver las aspiraciones de mejorar su calidad de vida en los diferentes espacios socioculturales. Así también ofrecen la gran oportunidad de reflexionar sobre el racismo, tema que juega un papel esencial y pertinente en la crítica filosófica que se les imparte a los estudiantes de secundaria, pues es en la adolescencia que los estudiantes son más sensibles y abiertos a pensar las realidades propias y de otras personas diferentes a su etnia o cultura.

El sistema educativo colombiano, a pesar de que es inclusivo en las formas de acceso a la educación, también debe trabajar en modelos de

educación que respondan a las necesidades culturales de los grupos étnicos, buscando que los estudiantes no se enfoquen solamente en la educación que se fomenta oficialmente en las instituciones comunes, sino que se abran nuevos espacios donde se pueda interactuar, conocer y reproducir rasgos o prácticas de pervivencia cultural.

Generalmente los humanos tenemos una tendencia a sentir miedo de lo nuevo o lo diferente, más en una edad tan sensible como la de los jóvenes en la secundaria. Desde casa y como docentes, debemos fomentar una educación para comprender la diversidad cultural en la que nos encontramos en nuestro país. Se debe enseñar a los niños, desde pequeños, a respetar y compartir la diferencia, a estar abiertos a diferentes formas de pensar, pues los prejuicios sociales empiezan desde los primeros niveles educativos, en la primera infancia y se refuerzan a través de los planes educativos subsecuentes. Como educadores es nuestra labor trabajar de la mano con los estudiantes y sus familias en afianzar y llevar a la práctica la tolerancia, que es un recurso vasto para la aceptación de la diferencia.

Referencias

- GARCÉS, R. *et al.*, *Aportes del cine a la enseñanza de la filosofía*, Popayán: Samava, 2018.
- RESTREPO, G., *Mensaje de Fernando González a los jóvenes de América*, Medellín: Lealón, 2009.

Filmografía

- GORDON, J. (productor) e I. Bollain (dirección), *También la lluvia*, Chile, 2010.
- HENDRIX, J. (director), Antorcha Films (productora), *Chocó*, Colombia, 2012.

Producción de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica, en la Universidad del Cauca

Vicky Azucena Muelas - Yesica Alejandra Quina

Existimos en Colombia y en el mundo comunidades que nos resistimos a permanecer bajo el control y manipulación de quienes ven como único medio de supervivencia; la utilización de los recursos naturales por encima del significado de la vida humana y natural; existen mentalidades que solo conciben el atropello y la violencia, como únicos medios de convivencia; la competencia y el exterminio como únicas condiciones para el desarrollo. No hablan de leyes para la vida, solo hablan de leyes para la muerte.

Esas comunidades que hoy nos resistimos venimos construyendo sentidos de la vida, de la convivencia y del desarrollo; sin embargo, para lograr el reconocimiento, la legitimidad y la legalidad nos corresponde deslindar del pensamiento de la lógica y de la política del dominio y de la homogenización. (Comunidad indígena de Quizgó, 2002)

El presente artículo describe la experiencia, los resultados y las conclusiones de la creación de materiales pedagógicos y didácticos contextualizados que respondan a las necesidades y realidades socioculturales del departamento del Cauca. Este trabajo se realiza en el marco de nuestra formación como docentes etnoeducadores.

Todo ha sido realizado a partir de la investigación formativa en el aula y del acercamiento a las comunidades indígenas y afrodescendientes, a los campesinos y mestizos de las zonas urbanas y rurales con las cuales interactuamos en este proceso; el resultado es la producción y socialización de cartillas y juegos. Dicho material recoge aspectos tales como: la memoria biocultural, el buen vivir, la minga, el territorio, la soberanía alimentaria, la huerta, entre otros. En todos y cada uno de los aspectos el propósito es fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales en contextos de diversidad étnica y cultural, donde se busca abordar esos otros saberes y cosmovisiones de los pueblos o comunidades ya mencionadas, que muchas veces no se tienen en cuenta en la escuela, situación que potencia y fortalece el trabajo etnoeducativo que, como estudiantes de la licenciatura en Etnoeducación, hemos venido promoviendo en los territorios.

La escuela de hoy, nuestra realidad

A pesar de que el artículo séptimo de la Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural del país, dando lugar a que las comunidades étnicas tengan más visibilización y reconocimiento y, por ende, puedan exigir sus derechos, en la educación escolarizada de preescolar, básica y media, los conocimientos de los pueblos originarios siguen invisibilizados, marginalizados y muchas veces relegados. No se ha logrado establecer un vínculo entre la escuela y las comunidades. Los conocimientos impartidos en las aulas aún son eurocéntricos, alejados de la realidad social, cultural, política y económica de un país tan diverso como Colombia.

Esto sucede en el departamento del Cauca, uno de los más ricos en diversidad étnica y cultural, donde conviven ocho de los pueblos indígenas étnicamente reconocidos en el país: yanaconas, ingas, kokonukos, totoroos, nasas, misak, eperara sía pidara y kiswueños. Además, cuenta con comunidades afrodescendientes, campesinas y mestizas. Pueblos y comunidades que construyen sus territorios, especialmente en las zonas rurales del Cauca.

La lucha de estas comunidades por una educación que responda a sus necesidades ha sido constante. Han sido numerosas las luchas que los pueblos indígenas iniciaron en la década de 1970 por la reivindicación de su derecho a sus prácticas culturales y sociales, a sus cosmovisiones ancestrales y demás aspectos negados desde la época de la colonización. En estas luchas es importante reconocer el papel que ha jugado el movimiento indígena del Cauca, a través del CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca, que ha ejercido diferentes formas de resistencia para hacer respetar sus territorios y sus identidades y empezar a ejercer la autonomía. A estos procesos, más tarde, se unieron comunidades afrocolombianas, que buscaban su visibilización y reconocimiento como pueblo negro, objetivos que han logrado a través de sus luchas y de su movilización social.

De igual manera, desde algunas Instituciones de Educación Superior han surgido distintas apuestas académicas para apoyar los procesos que las comunidades siguen adelantando. Una de ellas es la Universidad del Cauca, que fue una de las primeras en ofertar un programa que partiera del reconocimiento por el otro. Por tal motivo, en 1994 creó el programa de licenciatura en Etnoeducación, que surgió del análisis del sistema educativo estandarizado y homogeneizado, que no cumple ni valora en justa medida a las culturas de los pueblos étnicos, y como una forma de resistencia ante el Estado.

Este programa ha ayudado a la revaloración de la cultura de los grupos étnicos partiendo de una educación pensada para ellos (indígenas, afrocolombianos, raizales y rom o gitanos), con la cual reciben mayor importancia los conocimientos propios: la lengua materna, las prácticas culturales, las cosmovisiones y cosmogonías. De esta manera, ha generado el fortalecimiento de la identidad cultural de sus estudiantes, muchos docentes en ejercicio y otros docentes en formación, para que más adelante motiven a sus propios estudiantes a ser críticos, reflexivos y participativos con respecto a las dinámicas que se generan en las comunidades, como una forma de revitalizar, recuperar o fortalecer la identidad cultural y la pervivencia de los pueblos, a través del tiempo, el espacio y el universo. Todo mediante un proceso de reconocimientos de las distintas realidades que han marcado los procesos históricos del país, las afectaciones que han tenido en las comunidades.

Además, esta licenciatura contempla, en su estructura curricular, una fundamentación pedagógica y didáctica y tiene a la investigación como una forma autorreflexiva, en la que nosotros, como docentes en formación, perfeccionamos las prácticas educativas desde la comprensión “de lo que se hace y para qué se hace” dentro del aula de clase. Lo que se convierte en uno de los pilares de la formación del docente.

Una de las reflexiones más importantes a la que hemos llegado después de volver a nuestras comunidades de origen es que, a pesar de todo el reconocimiento que estas comunidades han recibido, muchas cosas se han quedado plasmadas en el papel, especialmente en lo que tiene que ver con nuestros niños y niñas, que son los principales actores en nuestro eje de formación. Lo que observamos es que en muchas de las escuelas ubicadas en las distintas comunidades que conforman el departamento del Cauca se sigue ofreciendo una educación ajena a sus realidades; es decir, la escuela no reconoce sus prácticas culturales, sus maneras de convivir o concebir el tiempo y el espacio, entre otros aspectos que caracterizan a estas comunidades. Por el contrario, han invisibilizado o negado todos esos conocimientos que les permiten desarrollar una identidad como ser diverso culturalmente. Esta reflexión es fruto de las observaciones e inserción que hicimos en las escuelas de muchas de las comunidades de origen de donde provenimos los docentes en formación, lo que nos dejó como tarea y a la vez nos ayudó a pensar cómo poder llegar a nuestras escuelas, cuando nos debamos enfrentar, en un aula de clase, a niños y niñas que tienen pensamientos e ideas tan distintas entre sí.

Por eso, para dar respuesta a la gran diversidad, una de las formas que encontramos son materiales pedagógicos y didácticos que respon-

dan a esas necesidades de las comunidades, pero específicamente a las necesidades y a la sed de aprendizaje de los niños.

Producir materiales didácticos y pedagógicos en un contexto tan diverso como el Cauca implica trabajar la interculturalidad entendida como una forma de darse la oportunidad, desde el ejercicio pedagógico, de poder mirar, reflexionar y ser partícipes de una serie de aspectos relacionados con el sistema educativo, tales como el desconocimiento, la invisibilidad de la cultura y la diversidad cultural, la estandarización de los planes de estudio, la imposición de conocimientos occidentales, la subvaloración del saber ancestral y la educación descontextualizada.

Además, es necesario analizar y reflexionar toda la práctica docente y repensar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los educandos, aceptando y reconociendo sus formas de pensar y de percibir el mundo, sus necesidades como personas y como miembros de un grupo étnico-social en particular. Este hecho establece un reto a los maestros desde el ámbito referido a las prácticas pedagógicas, en el sentido de realizar una revisión de las actitudes que se pretenden promover en la escuela y de los contenidos que se imparten, así como de las estrategias pedagógicas y didácticas que vamos a usar y los criterios y procedimientos con los cuales vamos a evaluar.

De otra parte, el campo de la práctica docente y la tradicional forma de enseñar ha ocupado un espacio de reflexión importante por los mismos docentes de las escuelas, pero a este ejercicio lamentablemente no se le ha reconocido valor teórico y práctico. Aunque la tendencia actual es a cualificar el campo de reflexión del docente, para que, desde su propia práctica escolar, construya elementos conceptuales, metodológicos y didácticos contextualizados, que, por una parte, ayuden a comprender mejor lo que hace y, por otra, brinden herramientas útiles y efectivas para el mejoramiento del ejercicio profesional.

Materiales y resultados del proceso desarrollado

Un grupo de 32 estudiantes de la licenciatura en Etnoeducación, dividido en siete subgrupos de trabajo, con asesoría y acompañamiento del docente Luis Antonio Rosas, realizamos el reconocimiento y la exploración de diversas temáticas: la memoria biocultural, el buen vivir, el territorio, la minga, la huerta, la soberanía alimentaria y la educación ambiental, en el marco de cursos que abordan la naturaleza, la cultura y el territorio.

Iniciar este proceso de producción de materiales pedagógicos y didácticos implicó, en un primer momento, observar, reflexionar y ana-

lizar los textos escolares y las observaciones de aula y demás espacios escolares, donde tuvimos la oportunidad de hacer inserción durante nuestro proceso de formación. De esta manera vimos cómo el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de la mano de las editoriales que producen los textos escolares, ha homogeneizado y estandarizado a los estudiantes a partir de conocimientos descontextualizados que no atienden sus realidades, especialmente las de aquellos provenientes de zonas rurales y, por qué no, de las zonas urbanas. Pues estos textos escolares menosprecian, ridiculizan y niegan la diversidad cultural.

Pero se siguen viendo los choques que se generan cuando se trata de cambiar las prácticas cotidianas en el aula, ya que los docentes en su mayoría no están dispuestos a cambiar los modelos de enseñanza. Además, las propuestas externas, es decir, las que se formulan desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional), que parten de la teoría, carecen de una mirada comprensiva dentro del mundo escolar y están lejos de ser comprendidas por los maestros, quienes las atienden única y exclusivamente cuando la norma les exige cambiar de paradigma teórico.

Por eso, para el desarrollo de la estrategia metodológica que promoviera la investigación educativa dentro del aula, se estableció la siguiente ruta de trabajo: un enfoque multidisciplinario de la enseñanza de las ciencias; la Investigación Acción Participativa como eje pedagógico; el reconocimiento de la diversidad étnica y biológica; entrevistas puntuales a autoridades tradicionales, líderes y lideresas de las comunidades, mayores y mayoras; la realización de talleres sobre memoria colectiva; la construcción y resignificación de conocimientos y saberes ancestrales desde la tradición oral, entre otros aspectos. De esta manera, se trabajó en procesos de escolarización de los conocimientos tradicionales para involucrar estos saberes étnicos a los contenidos, programas y currículos, tanto de la educación propia como de las ciencias naturales y sociales establecidas en el currículo dominante de las comunidades.

Teniendo en cuenta esta ruta de trabajo, cada grupo empezó a formular preguntas, que fueron resueltas mediante un proceso de investigación formativa o innovación pedagógica. Ese proceso se desarrolló llegando a las comunidades, estableciendo diálogos de saberes intergeneracionales entre estudiantes de las escuelas, docentes, médicos tradicionales o *thë' wala*, en idioma nasa yuwe (nombre que se les da a las personas que tienen la capacidad de conectarse y entender los mensajes de la naturaleza), padres de familia, líderes comunitarios (para el caso de las comunidades campesinas y afrocolombianas), autoridades

tradicionales y docentes en formación. La resolución de la pregunta sobrellevó a dilucidar el problema planteado, lo que más tarde quedó plasmado en los materiales pedagógicos y didácticos.

Resultados y discusiones de la experiencia entre docentes en formación y comunidades

El proceso de investigación realizado durante este trabajo dejó muchas experiencias personales y dinámicas que se fueron tejiendo y articulando con el quehacer de las comunidades. Por un lado, nos permitió conocer otras realidades que muchas veces no medimos, algo que en el ejercicio docente se hace fundamental y, por otro lado, a muchos de los docentes en formación les permitió volver a sus territorios de origen y empezar un proceso de autorreconocimiento, lo que los llevó al encuentro con su identidad, con sus ancestros.

Estas experiencias nos ha llevado a querer llegar a nuestros territorios, a conocer la historia de los abuelos, las leyendas de mi tierra [...] a mis padres, por ejemplo siempre les dio miedo que yo conociera el origen indio de mi familia, algo que resulta extraño, conociendo mi color de piel y mis rasgos claramente indígenas [...] su temor va más allá [...] cuando ellos eran pequeños sufrieron innumerables burlas por sus compañeros de clase e incluso por los docentes. Por el temor a que la historia se repitiera lo ocultaron, se invisibilizaron y contribuyeron a que junto con mis hermanos hiciéramos lo mismo. (Anónimo, 2018)

Pero, aparte de las enseñanzas de esta experiencia, es importante mencionar las implicaciones que esta dejó, si no en todas, en muchas de las comunidades donde la desarrollamos. Algunas de estas implicaciones fueron: replanteamiento de los planes curriculares en las escuelas, en busca de una adecuación y pertinencia pedagógica; replanteamiento del tipo de conocimiento que legitima la escuela, validando otros saberes, procedentes de los mayores, las mayores, los taitas, los *thë'walas* (médicos tradicionales); visibilización de la diferencia cultural y étnica; re-dimensión del papel de los saberes y prácticas culturales en la escuela.

La importancia de sistematizar nuestra experiencia

En esta apuesta pedagógica, en el rol de maestras y maestros en proceso de formación cobró gran importancia el proceso de sistematización como fuente de producción de conocimiento, ya que la sistematización ha pasado de ser una herramienta pedagógica a convertirse

en una modalidad investigativa. Pues su implementación desde diferentes ámbitos —social, cultural, educativo y político— ha sido considerada una estrategia para analizar, entender y transformar prácticas y realidades propias de un contexto en particular, a aplicar la cual recurren maestros y maestras, líderes y lideresas, trabajadores comunitarios, entre otros.

El proceso de sistematización de los ejercicios de investigación educativa reviste gran importancia en la licenciatura en Etnoeducación, constituyéndose en una herramienta didáctica elemental en el proceso de formación, por cuanto se ha logrado fortalecer y nutrir el sentido mismo de la formación en Etnoeducación. Pues es el maestro quien se constituye en protagonista pedagógico de su quehacer para la comunidad y por ella; él es un agente que, mediado por las circunstancias cotidianas y propias del contexto sociocultural en el cual se desenvuelve, pone en juego su experiencia subjetiva inmediata y la maneja como las personas experimentan e interpretan su mundo.

Además, el proceso de sistematización de los problemas abordados en contextos de diversidad étnica contribuye significativamente a enriquecer las apuestas que, mediante procesos de participación comunitaria, se enmarcan en los PEC (Proyecto Educativo Comunitario) de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además de reivindicar procesos históricos, *otros* saberes, experiencias y prácticas tradicionales, y de reconstruir la memoria histórica de los procesos socioculturales que enmarcan su legado comunitario, permite reconocer las transformaciones sociales, económicas y culturales que genera la real labor educativa que se realiza en las aulas y desde ellas.

Lo anterior llevó a plantear que todo proceso de sistematización, como estrategia didáctica colectiva-comunitaria y de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que lo asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación.

En este sentido, la producción de material pedagógico didáctico como cartillas, cuentos, juegos y videos significó una postura frente a las formas y los sistemas en los cuales la verdad ha sido constituida en cuanto a la organización del “conocimiento científico occidental” impartido en la escuela y donde se hace un ejercicio práctico desde el campo del saber, al cual también pertenecen esos otros saberes o conocimientos, colocándolo sobre otras bases epistemológicas.

El desarrollo de la innovación educativa y la investigación formativa en la escuela constituyó un proceso de cambios cualitativos funda-

mentado en las aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de maestros, estudiantes y padres de familia. Se construyó a partir de sus prácticas y saberes, como actores sociales, en el marco de la equidad, el reconocimiento y la valoración de las diferencias, la participación responsable y la formación comunitaria. De este modo, planteamos la formación docente como una experiencia sistemática que potencia a los educadores en el ejercicio de sus roles profesionales, culturales y sociales como miembros de comunidades con intereses y necesidades particulares. Por esto, la formación se desenvuelve en el campo de las experiencias y los saberes que los individuos portan en virtud de la singularidad de sus roles y, en esa medida, su alcance depende de los procesos de gestión que de forma paralela se agencian.

Nuestra experiencia

El contenido del pensamiento indígena se desarrolla en el espacio, se recrea en el territorio y se transmite en la memoria; no existen categorías: ni verticales ni horizontales; no existe ni principio, ni fin; solo hay movimiento y energía; fuerza material y fuerza vital, que recorre y se entreteteje; que se armoniza y se desarmoniza y el resultado es una construcción para todos, y la forma de saberlo es sintiendo, viviendo y leyendo el territorio. (Comunidad indígena de Quizgó, 2002)

La experiencia que desarrollamos como grupo del tema Memoria Biocultural tuvo varios escenarios donde participamos seis estudiantes etnoeducadores en formación pertenecientes a tres comunidades distintas, zona campesina, zona urbana y zona indígena, lo que nos permitió compartir saberes, experiencias y prácticas culturales y conocer las realidades de cada comunidad. Como resultado de los distintos diálogos de saberes e intergeneracionales y en ese encuentro de saberes construimos un material didáctico que se plantea con el propósito de que los niños de los grados cuarto y quinto reivindiquen los saberes ancestrales en torno a la memoria biocultural.

El paquete pedagógico consta de una cartilla, titulada “Reencuentro con la Memoria Biocultural”, un juego llamado “Espiral de la memoria” y un video que lleva como nombre “Pensando en un futuro mejor”. Comenzamos diciendo que para entender la memoria biocultural es sustancial saber que esta es la importancia de salvaguardar la memoria, porque mantiene las vivencias y experiencias y, sobre todo, el conocimiento de los pueblos originarios, siendo el hombre el que ha establecido su conocimiento y supervivencia a partir de la relación con los seres de la naturaleza, que tienen y cumplen un papel importante.

La cartilla está diseñada en forma de *Coccinella septempunctata* en su nombre científico o mariquita de siete puntos, también conocida comúnmente como mariquita o cochinilla o vaquitas de nuestra señora o bichitos de dios, dependiendo del lugar donde se encuentre este simpático animalito. Por nuestra parte, la referimos a dos connotaciones: por un lado, técnica y, por el otro, desde un sentido espiritual en torno a la memoria biocultural. La connotación técnica es que las mariquitas son cultivadas en algunos países, ya que sirven como controladores biológicos gracias a su base alimenticia, pues comen los pulgones. Evitan así la proliferación de estos animales y el daño que producen en los cultivos sin necesidad de aplicar químicos que contaminan los cultivos y el medio ambiente. En cuanto a la parte espiritual, nos permitió enfatizar cómo se recrea y transmite la memoria de las comunidades, es decir que, así como las mariquitas vuelan y protegen, la memoria también es transmitida de generación en generación salvaguardando todo un legado cultural, estableciendo normas y principios interculturales en defensa del territorio y de las sabidurías.

La cartilla está estructurada de la siguiente manera:

En un primer momento tenemos como referentes conceptuales a Víctor Toledo y Narciso Barrera-Bassols con su libro sobre la memoria biocultural, que definen como “la importancia ecológica de salvaguardar las sabidurías tradicionales para enfrentar el futuro del porvenir amenazado por la sociedad y la naturaleza” (2009).

Frente al concepto que estos dos autores proponen iniciamos varios conversatorios dentro del grupo para tener un poco más de claridad frente a cómo iba a ser el contenido que presentaríamos en la cartilla, así que después de analizar y debatir concertamos trabajar en dos subtemas, la luna y la coca, ya que son temas que de una u otra forma guían los procesos de las comunidades en torno a la construcción de memoria y el buen vivir.

La luna es concebida como ser espiritual que guía el caminar de la vida, que “tiene sus tiempos de fuerza y que de acuerdo a cada tiempo se pueden hacer prácticas culturales dependiendo de las energías de la luna, para muchos pueblos la luna es orientadora y dadora de vida” (reencuentro con la memoria biocultural).

La coca, como planta ancestral, es sagrada e importante para muchas comunidades, pues, con la ayuda de los médicos tradicionales, se hace el contacto espiritual hombre - naturaleza para guiar los procesos del caminar de los pueblos indígenas. También es comercial por su alto contenido nutricional.

Al momento de realizar la cartilla se piensa en que esta sea de una forma didáctica y lúdica, es decir, que sea asequible a los niños, por lo

cual se la acompaña de un elemento lúdico, siendo que para los niños es fundamental el juego en el desarrollo del aprendizaje. El juego, llamado “Espirial de la memoria” y estructurado en forma de espiral basado en la cosmovisión del pueblo kishgó, representa la dualidad, es decir, la vida, el nacimiento, el caminar, los aprendizajes, los legados, la trascendencia y el encuentro con los seres espirituales. El objetivo de este juego es que los niños refuercen sus conocimientos sobre la memoria biocultural de sus comunidades y que de manera lúdica entiendan la importancia de caminar y recibir este legado y transmitirlo, siendo este el compromiso que como indígenas, campesinos y afrodescendientes debemos cumplir, garantizando la permanencia espiritual cultural y natural de cada una de las comunidades. El juego consta de una tabla, cuatro fichas en forma de mariquita, tarjetas (rojas, verdes y amarillas) y dos dados.

Y por último el video “Pensando en un futuro mejor”, que es un video corto de títeres donde se expresa la importancia de sentarse alrededor del fogón y escuchar los consejos de nuestros abuelos y también hay una pequeña reflexión sobre lo que pasa en el diario vivir de las comunidades que han olvidado los saberes ancestrales.

Lo anterior fue una apuesta innovadora desde la universidad a las comunidades, desarrollada durante un año, a lo largo del cual se investigó, consultó y dialogó con las comunidades, y las autoridades tradicionales –mayores, médicos tradicionales *thë’walas*, juntas de acción comunal– compartieron sus saberes y experiencias, aportando a la construcción de este material. También en las mingas de pensamiento, espacio en el cual la comunidad se reúne para aportar y contribuir desde la memoria y la cosmovisión hacia el buen vivir, donde la familia y la comunidad juegan un papel importante, en el sentido de que, desde la concepción propia, la sabiduría y el conocimiento se transmiten de generación en generación a través de la vivencia diaria, la práctica cultural y la interpretación del territorio. Aquí toda la comunidad, desde el más niño hasta el más anciano, tienen algo que enseñar y todos tienen algo que aprender, segundo a segundo.

Tras varias mingas de pensamiento en los diferentes contextos logramos recopilar cómo las comunidades están pensando en el ejercicio y la obligación que tiene la escuela dentro de los territorios, pues el sistema educativo es el pilar fundamental en el fortalecimiento comunitario y juega un papel importante en el desarrollo de la comunidad, en tanto se trata de una oportunidad para valorar el conocimiento propio y un compromiso real para aplicar la enseñanza del conocimiento ajeno, orientado a través de los Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, de cada comunidad. Con sus aportes se llega a la

conclusión de que las debilidades que presentan los pueblos indígenas en la actualidad son producto de la llegada de la escuela al territorio, ya que esta trajo consigo la imposición de conocimientos occidentales, la deconstrucción de una escala de valores que muchas veces deteriora el ser. Ese problema es el camino que han recorrido las comunidades de nuestros territorios, que tratan de resistir y de comprender un mundo que no es el de las comunidades y que ha hecho que olviden el mundo propio, dañando la relación armoniosa y equilibrada entre todos los seres del universo. Ese camino ha llevado al gran deterioro de la relación y de la convivencia. Esta concepción lo único que ha desencadenado es que hoy el territorio se haya llenado de cicatrices, de mutaciones y de respuestas para continuar la permanencia. Si logramos entender esto, entonces conservar, permanecer y existir no sería un reto, solo sería un proceso dinámico lleno de placeres y conocimientos.

En este sentido, el conocimiento y la escuela deben servir para propiciar una relación en igualdad de condiciones y el rompimiento de paradigmas que la realidad de hoy ya no permite. Como dice el mayor del pueblo kisé Mario Rivea:

No se hacen recomendaciones para el manejo de la salud propia. Y a pesar que el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural entró en vigencia como un derecho de los pueblos indígenas y como una obligatoriedad del estado colombiano desde 1.991, la escuela no hace posible esta realidad y las razones son diversas: La existencia de una estructura educativa pensada y dirigida desde la concepción dominante, capitalista y mercantilista [...] La presencia de profesores desactualizados y alejados de las realidades locales [...] La participación de profesores con presencia en la comunidad pero con mentalidad puesta en realidades ajenas, tendenciosas y precarias, pensando en el beneficio personal y olvidándose de las responsabilidades colectivas [...] La comunidad con horizontes desubicados, pensando y creyendo que la solución está en la ciudad, en el empleo público, en la modernización, en las cosas fáciles, en la moda, en el mercantilismo, en el individualismo [...] No valoramos lo que aún nos queda, lo que hemos guardado que es conocimiento aprendido del saber hacer y el saber ser. Es conocimiento milenario. (Rivera, 2016)

En el transcurrir de la minga la comunidad aporta saberes y legados tradicionales que contribuyen a fortalecer la identidad del pueblo, garantizando la permanencia y la protección de su territorio, como lo

afirma un grupo de jóvenes: “Nosotros los jóvenes y niños debemos formarnos integralmente porque seremos los que mañana le daremos frutos a nuestra comunidad; tenemos que aprender a convivir con nuestra madre naturaleza, somos indígenas y debemos cuidarla, respetarla y cultivarla, como lo hicieron los mayores” (Anónimo).

El aporte de la minga de pensamiento contribuyó a que, como grupo, nos encamináramos a trabajar por los niños de nuestros territorios y para ellos, guiando nuestro quehacer etnoeducativo, en busca de conocimientos valiosos que ayuden en este proceso de producción y elaboración de materiales didácticos, frente a temas pertinentes a trabajar en el aula;

Para guiar el caminar, la vida, se debe tener en cuenta las fases lunares [...] desde que yo tenía cinco años, recuerdo que mis abuelos, se guiaban con las fases lunares, era ella quien daba la fuerza para realizar diferentes actividades, recuerdo que un día íbamos a sembrar papa, y mi abuela decía que se debía sembrar después de tres días de luna nueva, para que diera buena floración y tallos gruesos, pero también se garantizaba una producción abundante. (Solarte, 2016)

Continuando con nuestro proceso investigativo, seguimos caminando y en este proceso conocimos otras formas de percibir las energías de la luna, entre las que cabe mencionar esas otras prácticas culturales que son guiadas por la luna y que también refieren a la conexión con el ser humano; los abuelos decían que para que los niños nacieran fuertes y sanos debían ser procreados en la luna creciente y llena, porque es cuando la luna tiene más fuerza y energía. Hoy en día los niños son muy débiles y se enferman con facilidad, quizá porque las madres son jóvenes y no realizan las prácticas que orientan los mayores. Todo ello es consecuencia, en gran medida, del deterioro de las relaciones que se han establecido entre el hombre y la naturaleza, es decir, la pérdida de la memoria ancestral, donde las nuevas tecnologías han tenido mucho que ver, ya que se ha hecho mal uso de ellas. Entonces, para construir una educación desde el territorio y para el territorio, como cuando, inicialmente, la educación estaba a cargo de los padres de familia, era desarrollada en la casa, alrededor de la tulpá o alrededor del fogón, en el trabajo, en el camino y en todos los espacios que compartían los padres y los hijos. Siendo la base de la educación el diálogo y el consejo, que buscaba que los hijos y las hijas se convirtieran en hombres y mujeres capaces de enfrentar la vida, se formaba en la construcción de valores como el respeto a sí mismo, a los demás, muy en especial a los mayores, en el acatamiento de la autoridad; en

la responsabilidad, la convivencia con la naturaleza, la laboriosidad y el amor por el trabajo y la cultura propia. Se reproducían las costumbres, se educaba en la predicción para la unidad familiar, se celebraban las ofrendas y se formaba la solidaridad a través de las mingas. Se enseñaba a respetar y ayudar a la autoridad, a los seres grandes y sus sitios sagrados y se enseñaba el significado del refresco y el respeto al médico tradicional, pues es él quien hace el contacto con los seres que habitan en el espacio espiritual, ayudando a guiar la armonía y el equilibrio con la naturaleza, garantizando la convivencia hombre-naturaleza. Este contacto es posible con la ayuda de plantas, como dice el wa'la Gerónimo Dagua.

La coca es una planta sagrada utilizada por nuestros abuelos sabedores para hacer el contacto con los seres espirituales, pero también se requiere de otras plantas que ayudan a armonizar: la alegría (planta de hojas pequeñas, cultivada en el tul), orejuela (planta en forma de oreja, cultivada en el tul), maíz capio (variedad de maíz de color blanco) y chirrincho (bebida tradicional de las comunidades indígenas). Con estas plantas y el don que me han dado los caciques puedo conectarme con los seres que viven en el espacio espiritual [...] (Dagua, 2016)

Por otro lado, y compartiendo con las comunidades campesinas, encontramos otra concepción de la planta sagrada de las comunidades andinas, en la zona campesina la hoja de coca es utilizada:

Ancestralmente la hoja de coca era mameada mientras se labraba la tierra porque aporta un gran contenido nutricional al cuerpo, pero el facilismo llegó y se empezó a darle uso ilícito, que además de dinero fácil e individualismo; trajo violencia, muerte y pobreza a la comunidad, pues por sembrar esta planta se dejaron de lado nuestros cultivos del pan coger, ya nadie siembra yuca ni plátano. [...] hemos querido cambiar la historia de nuestros niños y hoy tenemos una apuesta y es transformar la coca en galletas, harina, té, vino, medicinas que aportan al desarrollo y a la nutrición del cuerpo. (Martínez 2016)

Con los conocimientos y aportes de las comunidades con las cuales trabajamos, nos sentimos comprometidas desde nuestro quehacer etnoeducativo y hoy estamos por hacer una revisión práctica que nos permita fortalecer o direccionar el presente y futuro de nuestras comunidades, especialmente en los niños, niñas y jóvenes, que siguen en riesgo por el fuerte proceso de aculturización y debilitamiento en el sentir y la interpretación de los valores propios.

El resultado de este trabajo es una apuesta pedagógica y didáctica con la que se busca legitimar esos otros saberes —que para este caso se fundamenta en el buen vivir de las comunidades— para obtener un paquete pedagógico y didáctico constituido por siete cartillas y su respectivo juego, orientados todos hacia la enseñanza de las ciencias naturales y sociales.

Los materiales didácticos producidos se constituyeron en una herramienta etnoeducativa de gran utilidad para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los futuros licenciados, por cuanto se realizaron varios pilotajes, con lo que se logró fortalecer y consolidar estas propuestas innovadoras.

Conclusiones

La investigación educativa como parte integral de la formación integral del estudiante debe reconocer en su esencia los diferentes procesos de socialización que los grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) y las comunidades no reconocidas étnicamente (mestizos, campesinos) utilizan para la transmisión y el aprendizaje de sus saberes ancestrales, donde taitas, *thë' walas*, mayores, mayoras y sabedores transmiten a sus hijos e hijas diferentes costumbres y prácticas de su legado cultural, como técnicas agroalimentarias autosostenibles, recolección y conservación de alimentos, producción de instrumentos y utensilios, construcción de viviendas, manejo oral de la lengua propia, entre otros.

La escuela debe ser concebida como un espacio con capacidad de abrir posibilidades y auspiciar en su esencia “otras formas de aprender y de enseñar”, de tal modo que se logre dimensionar el acto de aprender como un acto inherente al mundo diverso y multicultural.

La experiencia de formación docente promovida desde la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca proporciona bases conceptuales, metodológicas y didácticas para que los maestros en ejercicio y en proceso de formación estructuren y propongan propuestas curriculares pertinentes a los contextos socioculturales, de tal manera que la escuela, con su dinámica educativa, se articule en el proceso comunitario para fortalecer e impulsar el desarrollo regional, desde diversos ámbitos, político, social, económico y cultural.

En otras palabras, se busca formar un docente que, pensando la educación en su globalidad e integralidad, sea capaz de asumir la orientación de la etnoeducación como proceso de investigación colectivo, en armonía con su cultura, aportando a la construcción de un proyecto etnoeducativo enmarcado en el proyecto de vida de su pueblo.

En muchas de las comunidades se espera que los maestros indígenas, afrodescendientes, campesinos o mestizos sean además interlocutores culturales y actores de los proyectos de desarrollo con sus comunidades.

Concluimos que el paquete pedagógico, junto con los procesos etnoeducativos, debe ayudar a entender que cada pueblo debe profundizar en las raíces de su cultura; que la educación para las minorías étnicas debe ser un encuentro con su propia historia, que permita entender el conflicto establecido por la cultura dominante y debe fundamentarse en la interculturalidad y la democracia para construir armonía y convivencia en la diversidad. Para reunir una serie de elementos como encontrar las raíces étnicas y culturales, armonizar y equilibrar la vida natural, recuperar conocimiento y memoria histórica, construir un futuro posible a partir de la relación hombre-naturaleza, agradecer a la naturaleza y su creador y cumplir el verdadero papel que la humanidad debe realizar, porque lo único necesario para poder vivir bien y morirse de viejo es tener aire puro y agua limpia.

Finalmente, esperamos que esta experiencia pueda servir de estímulo no solo a docentes en formación para contextos de diversidad étnica sino a todos los docentes, independientemente de su área de formación.

Referencias

- BATALLA BONFIL, Guillermo, *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.
- BIRGIN, Alejandra *et al.*, *La formación docente. Cultura, escuela y política, Debates y experiencias*, Buenos Aires: Troquel Educación, 1998.
- BEDOYA, José, *Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*, 2ª ed., Eco-ediciones, 2005.
- CAJIAO, Francisco, *La investigación en la escuela*, 3ª ed., Cali: Fundación FES, 2000.
- DE ZUBIRÍA, M. y J de Zubiría, *Fundamentos de pedagogía conceptual*, Bogotá: Presencia, 1996.
- GALLEGO, B. R., *Saber pedagógico*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1990.
- GARCÍA INZA, M. L., *Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar*, Curso 42, Pedagogía '99, La Habana: Ed. Palcograf, 1999.
- IDEP, *Innovación en la escuela: Una pasión hecha proyecto*, Serie Vida de maestro, Bogotá, 1999.
- MACIEL DE OLIVEIRA, Cristina, "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, 2003, pp. 91-109.
- MALDONADO, Ruth Mercado, *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MEIRIEU, Philippe, *En la Escuela Hoy*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2004.
- NÚÑEZ, Violeta, "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, 2003, pp. 17-35.
- OLSON, Mary W., *La investigación-acción entra al aula*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.
- OVAR G, Marcela, "Hacia una pedagogía intercultural", en: Juan Carlos Godenzzi y Marcela Tovar, *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales. Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas*, Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI), Colam-UPN.
- PARRA, Rodrigo, *Los maestros colombianos*, Bogotá: Editorial Plaza & Janés, 1986.
- PULIDO, Orlando y Sua Dabeida Baquero, *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*, 1ª ed., Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 2005.
- VALDERRAMA, Nancy y otras, *Gocemos la escuela, Proyecto de innovación pedagógica*, IDEP, 2000.
- ZULUAGA, O. L., *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*, Medellín: U. de Antioquia, 1984.

COSTA RICA

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

Xinia Zúñiga Muñoz - Sofía Chacón Sánchez

En Costa Rica, 104.000 personas se autoidentificaron indígenas según el último Censo Nacional realizado en 2011, lo que representa el 2,4% de la población del país en ese momento. De ese total, 27.527 personas correspondían a la población de entre 10 y 24 años, aproximadamente el 26,42% del total. Sin embargo, la cifra de estudiantes matriculados en las universidades públicas es solamente de 800 estudiantes para el año 2017, según datos presentados por estas instituciones ante el Banco Mundial en diciembre de 2018.¹

En un estudio sobre las “Oportunidades educativas y laborales para la población indígena en Talamanca y Buenos Aires” —dos de los cantones de mayor presencia indígena—, se estima que un número similar de estudiantes se encuentran matriculados o egresan de las universidades privadas,² por lo que es posible afirmar que, en conjunto, la población universitaria indígena alcanza una reducida cantidad de personas, especialmente si se toma en cuenta que al menos el 90% de los niños indígenas ingresan al sistema educativo en el nivel primario.

Varios estudios destacan las dificultades durante los estudios secundarios, que se profundizan luego en la universidad, debido a los múltiples requisitos académicos, condiciones socioeconómicas, diferencias culturales y cambios ambientales y sociales que supone el ingreso y mantenimiento en la educación universitaria.³

Por otra parte, a pesar de que Costa Rica cuenta con un Subsistema de Educación Indígena desde 1993, el currículo educativo de primaria y secundaria es único y homogéneo para toda la población,⁴ si-

¹ Esta información fue aportada por la coordinadora del Área de Gestión para Pueblos Indígenas de la UNED (AGPI), licenciada Sofía Chacón Sánchez, coautora de este capítulo.

² Informe final de investigación “Oportunidades educativas y laborales para población indígena”, por Lenin Mondol López y Andrea Parajeles Reyes (2019), UNED San José, Costa Rica (aún sin publicar).

³ Véase estudio coordinado por Noemy Mejía Marín en <https://www.conare.ac.cr/plan-pueblos-indigenas?download=63:evaluacion-socioeducativo-y-cultural-pueblos-indigenas>.

⁴ En las escuelas indígenas se dedican únicamente 3 horas por semana al estudio de la lengua indígena y 2 horas por semana a la cultura indígena, pero los planes de estudio son generales. Un panorama más amplio sobre el Subsistema de Educación Indígena en Costa Rica puede ser consultado en https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf.

tuación que se mantiene en la educación superior con programas de formación que desconocen los aportes y visiones de los pueblos indígenas en las diferentes áreas del saber.

Si a esto sumamos la ausencia en el país de una política educativa indígena e intercultural, es posible afirmar que Costa Rica, a pesar de sus adhesiones a los múltiples instrumentos de derechos indígenas y declaraciones de apertura a la diferencia cultural, presenta similares barreras, exclusiones y formas de discriminación históricas y colonias que sufren los pueblos indígenas en toda América Latina.

A pesar de ello, como se ha reseñado en los anteriores coloquios de la red Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina (Red Esial) y en los documentos base del Eje Educación Superior: diversidad cultural e interculturalidad en América Latina —durante la III Conferencia Regional sobre Educación Superior de la Unesco (2018)—,⁵ en Costa Rica, todas las universidades públicas poseen iniciativas orientadas a la inclusión de estudiantes indígenas en sus programas de estudio, múltiples proyectos de extensión e investigación, así como algunas experiencias curriculares tan significativas como reducidas, las cuales —sin embargo— denotan un posicionamiento creciente de las demandas educativas de estos pueblos y mayores compromisos institucionales para responder a ellas, aunque con diversidad de acciones y posibilidades según cada universidad e, incluso, instancia universitaria.

En el caso específico de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED),⁶ debe destacarse que posee la mayor matrícula de estudiantes indígenas y es reconocida por sus metodologías de trabajo, formas de vinculación y participación directa de las propias comunidades en sus diferentes programas y proyectos, con un consecuente aprendizaje institucional sobre los derechos educativos y las buenas prácticas en las relaciones universidad - pueblos indígenas.

Entre estos programas destacan el Área de Gestión para Pueblos Indígenas (AGPI) y la línea de investigación con pueblos indígenas impulsada por el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde) desde 2010.

El AGPI es un programa institucional creado en 2014 para la ejecución de un plan para la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior, en el marco de los compromisos asumidos por las universidades públicas costarricenses y el gobierno de Costa Rica con el

⁵ Reseñas de esa multiplicidad de proyectos y acciones universitarias pueden ser consultadas en Zúñiga (2016, 2017, 2018).

⁶ Un mayor detalle acerca de la UNED y sus programas hacia poblaciones indígenas puede ser consultado en los libros del III (2015) y IV (2016) Coloquio de la Red Esial, coordinados por Daniel Mato, en capítulos bajo la autoría de Jenny Seas y Xinia Zúñiga.

Banco Mundial, en un préstamo para el mejoramiento de la educación superior. Entre las condiciones de financiamiento,⁷ el banco solicitó la elaboración de un plan quinquenal⁸ para mejorar el acceso, la permanencia y la pertinencia cultural de la educación superior para pueblos indígenas (PPIQ), cuyas acciones han sido ejecutadas en su totalidad con recursos propios de las universidades, a manera de contrapartidas.

El PPIQ constituye la hoja de ruta de la Salvaguarda Indígena del Banco Mundial y en su ejecución, por lo menos en el caso de la UNED, aglutinó –capitalizó– un conjunto de iniciativas previas, que, junto con nuevos proyectos, han generado una experiencia significativa, de la cual el PPIQ vino a ser un factor coadyuvante del compromiso ya existente en la institución en programas y proyectos de extensión, investigación, docencia y vida estudiantil que se fortalecen en esta coyuntura.

El Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde), como ejemplo de lo anterior, establece entre sus líneas prioritarias –desde su origen en el 2010– el interés por impulsar proyectos de construcción colectiva, atendiendo a intereses comunitarios e integrando equipos interculturales de trabajo con las personas protagonistas de los procesos sociopolíticos que los pueblos se interesan por memorizar e historizar, en sus propias voces y visiones.

Bajo este enfoque, el Cicde ha impulsado investigación intercultural sobre la lucha por el reconocimiento de la identidad costarricense del pueblo ngäbe (transfronterizo con Panamá) y acerca de las recuperaciones de hecho de los territorios indígenas, impulsadas por parte de bribris, teribes, cabécares y borucas a partir del 2010.

Este capítulo destaca algunos resultados de la experiencia de los últimos ocho años de ambos programas, que perfilan formas de relacionamiento intercultural en el marco de una institución que, siendo también diversa en su interior, abre ventanas y tiende puentes hacia la reivindicación de los derechos educativos de los pueblos indígenas costarricenses en la educación superior.

El acceso, la permanencia y la pertinencia cultural: los tres ejes del Área de Gestión

La UNED atiende la mayor cantidad de estudiantes indígenas matriculados de las universidades públicas costarricenses, mediante 36 cen-

⁷ Este financiamiento está orientado al desarrollo de infraestructura física y tecnológica de las instituciones pero incluyó dentro del acuerdo de ejecución dos salvaguardas, una en el tema ambiental y otra en pueblos indígenas.

⁸ Ver <https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/planindigenas2013.pdf>.

tros universitarios en todo el país; 11 de ellos contemplan dentro de su área de atracción a las poblaciones de los 24 territorios indígenas reconocidos en el país. Para el año 2018, la UNED tiene un total de 598 estudiantes autoidentificados como indígenas.

El PPIQ aún vigente fue diseñado considerando las múltiples barreras de exclusión, identificadas mediante un diagnóstico elaborado con participación de comunidades, estudiantes y liderazgos indígenas durante el año 2013. Posteriormente, también en el proceso de elaboración propiamente dicho de este plan, se ejecutaron acuerdos con organizaciones y estudiantes indígenas en diferentes talleres y mecanismos consensuados para su validación comunitaria.⁹

El cumplimiento del PPIQ es tarea de cuatro de las cinco universidades públicas bajo el marco del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (Conare),¹⁰ aunque cada institución cuenta con sus propios intereses e iniciativas específicas, algunas coordinadas con las demás y otras por su propia cuenta.

El AGPI está conformado por un equipo de 9 personas, profesionales en trabajo social, orientación, psicología, sociología y administración, junto con tres facilitadores universitarios indígenas, que se ubican en los territorios indígenas de Talamanca y Buenos Aires, por lo que, además de un equipo interdisciplinario, se cuenta con un equipo intercultural .

El PPIQ plantea tres ejes de trabajo: acceso, permanencia y pertinencia, para implementar las iniciativas. El Eje de acceso se propone fortalecer el acceso de estudiantes indígenas provenientes de pueblos y territorios indígenas a las universidades públicas; el Eje de permanencia planea generar procesos y procedimientos institucionales que favorezcan la permanencia de los estudiantes indígenas dentro de los programas de formación y la finalización exitosa de sus carreras en las universidades públicas y el Eje de pertinencia procura implementar en las acciones para el acceso, permanencia y éxito académico la pertinencia intercultural, de manera que se favorezca el arraigo y la identidad de los estudiantes universitarios indígenas.

El PPIQ se traduce en Planes Operativos Anuales (POA) que ejecutan, cada año, diferentes instancias de la UNED, las que en ese proceso de trabajo han ido modificando e innovando funciones, tareas y proce-

⁹ Ver <https://www.conare.ac.cr/plan-pueblos-indigenas?download=62:plan-pueblos-indigenas>.

¹⁰ Instancia costarricense de las universidades públicas para “establecer los mecanismos de coordinación adicionales a la Oficina de Planificación de la Educación Superior, que sean necesarios para el adecuado funcionamiento de la educación superior universitaria” (Ley N° 6162, artículo 3).

dimientos internos según las necesidades de la población estudiantil y las posibilidades de la institución.

La inclusión de estudiantes en los programas regulares de la universidad

La promoción de la matrícula en la universidad se halla en el Eje de acceso y se concentra en tres iniciativas fundamentales: la visita a colegios dentro y fuera (en centros de población cercanos) de los territorios indígenas, la divulgación de los servicios de apoyo de la universidad —especialmente la solicitud de beca— y la identificación de la población indígena. Cada una de estas ha tenido implicaciones prácticas y de normativa institucional para ser llevadas a cabo directamente en las regiones y comunidades indígenas.

La información de la universidad directamente en los colegios y territorios indígenas

La visita a colegios indígenas —más de 15 centros educativos en la modalidad diurna y nocturna— es una acción que se realiza cada año, desde 2014 hasta ahora, e involucra tanto a funcionarios universitarios como a estudiantes regulares indígenas, para compartir información acerca de los programas de estudio, los requisitos y los apoyos académicos y propiciar el intercambio con estudiantes de las comunidades sobre las vivencias estudiantiles, las buenas prácticas de estudio y los desafíos que enfrentan como estudiantes indígenas en el medio universitario, que por lo general desconoce o subvalora sus identidades y culturas.

Para esto se ha producido un audiovisual denominado “Ingresando a la UNED”,¹¹ protagonizado por estudiantes indígenas en diversos idiomas nativos. Este material se encuentra también en español, porque existen territorios que han perdido su idioma o bien no todas las personas lo hablan y lo entienden; además se entrega información escrita de interés.

En cada visita a colegios se brinda información sobre el sistema a distancia, carreras impartidas, la ubicación de los centros universitarios, costos y oportunidades de beca. Para facilitar las solicitudes de beca se hace un trabajo articulado con los centros universitarios, ya que la solicitud debe realizarse en línea, por lo que desde los centros universitarios se facilitan equipos de cómputo y se capacita a los funcionarios sobre el llenado para que puedan brindar orientación y apoyo a las personas que lo requieran, además del acompañamiento de profesionales en trabajo social.

¹¹ Son 6 programas cortos de video Véase en <https://www.youtube.com/watch?v=dePaN-JR9KUI&feature=youtu.be>.

Las becas por condición socioeconómica y los servicios institucionales de apoyo

La universidad cuenta con diferentes tipos de becas, aunque la de mayor alcance es la que se otorga por condición socioeconómica, que se asigna a gran parte de la población estudiantil y a la mayoría de los estudiantes indígenas, pues no existe una beca que se conceda por condición étnica. Es decir, las becas se otorgan por su condición socioeconómica y no por su pertenencia a un pueblo indígena.

La Oficina de Atención Socioeconómica (OAS) cuenta, sin embargo, desde 1995, con un código de beca socioeconómica que permite reconocer a un estudiante que se ha autoidentificado como indígena al realizar su solicitud de beca, con el propósito de incluirlo en diversas acciones dirigidas a esta población o que pueden ser de su interés.

Los servicios de la OAS se llevan a cabo directamente en las regiones; no se concentran en la sede central de la universidad, ubicada en la capital; esto permite que las personas que provienen de un pueblo originario puedan realizar consultas con profesionales de trabajo social, quienes, junto con personal administrativo, se encuentran capacitados en derechos indígenas y conocen las barreras de exclusión de estos estudiantes.

El material de divulgación de la solicitud de beca también ha sido validado por la población indígena mediante grupos focales en diversos centros universitarios. Esta información ha sido elaborada en materiales que son resistentes al agua y a las diversas inclemencias del clima, con la finalidad de que puedan colocarse en botes o lanchas, pulperías y locales comerciales en los territorios y paradas de autobús, entre muchos otros lugares visibles.

Para la distribución de esta información se cuenta con los propios funcionarios y con el apoyo de estudiantes indígenas becados de cada comunidad.

Además de la divulgación sobre los servicios de beca y el llenado de la solicitud, un tercer componente es la asignación de beca propiamente dicha y todo lo que esta conlleva, dadas las características que presenta la población indígena en cuanto a su zona de procedencia y situación socioeconómica. Con este propósito se ha creado un “Protocolo de atención a la población indígena desde la Oficina de Atención Socioeconómica”, que constituye una guía para el mejoramiento continuo de la atención y el acompañamiento que requieren los estudiantes indígenas.

La mayoría de la población estudiantil indígena es beneficiaria de alguna categoría de beca socioeconómica, ubicándose principalmente en las categorías A y B, donde se hallan las personas en situación de pobre-

za y pobreza extrema, a quienes se les exonera el 100% del pago para un máximo de cuatro materias por período. La beca A otorga, además del monto de la matrícula, un incentivo económico cuatrimestral.

Esta amplia cobertura hace que la población indígena con beca socioeconómica (tanto primer ingreso como población regular) aumente conforme crece su matrícula, pero además se registra también un aumento en la cobertura de las categorías A y B para estudiantes indígenas, que pasó de un promedio de 86% en 2017 al 87,5 % en 2018.

Se estima que el restante 17% se ubica en otros tipos de beca –por participar en asociaciones de estudiantes, en la federación estudiantil (en diversas comisiones) y equipos de deporte, que les da la posibilidad de acceder a becas por participación y representación, las cuales reconocen una exoneración del 100%– (AGPI –Sistema de Información de Becas, Sibec 2018).

Además del apoyo económico propiamente dicho y la exoneración total o parcial del pago de aranceles de matrícula, se realizan seguimientos individuales y grupales en aspectos como el uso del dinero de la beca, conocimiento del reglamento, apoyos económicos, referencias para apoyos interinstitucionales, autoestima, identidad cultural, sexualidad, entre otros.

La participación en estas actividades ha promovido un mejoramiento en el rendimiento académico, la autoafirmación de sus identidades étnicas, la organización estudiantil¹² y el posicionamiento de las diferentes culturas indígenas en el ámbito universitario, fomentando la participación estudiantil, tanto en el medio universitario como en el comunitario. Además, este proceso de presencia ha sido de vital importancia para generar apoyos y sostenibilidad institucional a los diferentes programas, pues las relaciones directas tanto con estudiantes como con las comunidades indígenas estimulan la identificación y el compromiso de funcionarios y autoridades universitarias con esta población.

Identificación de la población indígena y crecimiento de su matrícula en la universidad

La identificación de la población estudiantil indígena en las universidades es un desafío asumido de manera enfática en la UNED, lo que le permite contar actualmente con una base de datos depurada, confiable, sistemática y permanente de sus estudiantes autoidentificados como indígenas (Parajeles, 2018), alimentada por dos de las principales

¹² Véase, por ejemplo, la conformación de la Unión de Estudiantes Indígenas de la UNED en <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2693-conforman-union-de-estudiantes-indigenas-de-la-uned>.

oficinas que tienen información de primer orden: la Oficina de Registro e Información y la Oficina de Atención Socioeconómica, ambas pertenecientes a la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Esta base de datos posee información integrada y primaria acerca de zonas de procedencia, carrera que cursan, cantidad de materias matriculadas, edad, sexo, pueblo, centro universitario y asignación de beca, entre muchos otros datos que facilitan no solo la identificación y construcción de perfiles de la población estudiantil indígena, sino también el planeamiento de las acciones de acompañamiento y apoyo académico. Según este registro, en la UNED se ha dado un incremento del 60,74% en la matrícula entre 2013 y 2017. Esto significa una matrícula inicial de 321 estudiantes en 2013 y de 598 en 2018.

De acuerdo con los registros del AGPI-AMI mediante una base de datos con información de la Oficina de Registro e Información Estudiantil y de la Oficina de Atención Socioeconómica, se tiene que la matrícula total de estudiantes por año de 2013 a 2018 fue de: año 2013, 321; año 2014, 330; año 2015, 381; año 2016, 441; año 2017, 516 y, finalmente, año 2018, 598.

Los datos anteriores parecen confirmar la eficacia de las acciones anotadas, a saber: la visita a los centros educativos de secundaria dentro de territorio indígena, la divulgación del programa de becas, la socialización de experiencias de estudiantes regulares en sus territorios, la presencia de la UNED en cantones cercanos a los territorios indígenas y la participación de la universidad en múltiples actividades comunitarias que se han incrementado significativamente como parte de la vinculación universidad - comunidad indígena.

Por otra parte, para la ejecución de acciones en el eje de acceso, se han tenido que resolver múltiples limitaciones y retos principalmente geográficos, de acceso a tecnología por parte de la población indígena y de articulación entre diferentes instancias de la universidad para un trabajo que ha obligado a la revisión continua de las metodologías y al replanteamiento de estrategias en general, con el propósito de contemplar las particularidades de los diferentes pueblos y lugares geográficos. Por ejemplo, para la visita a las comunidades es necesario un trabajo articulado con cada centro universitario para la adaptación de los horarios y las actividades, considerando el clima, las distancias y el transporte, entre muchos otros aspectos.

Permanecer en la Universidad: un desafío permanente

En el eje de permanencia se desarrollan la mayor cantidad de iniciativas del AGPI, las que pueden agruparse en acciones de seguimien-

to académico, orientación y seguimiento de becas y producción audiovisual.

El seguimiento académico

Existen estudiantes indígenas matriculados en carreras de las cuatro diferentes escuelas de la UNED,¹³ aunque destaca su participación en carreras de educación, dado que esta es el área de mayor mercado laboral en sus territorios.

A continuación, la cantidad de estudiantes matriculados por escuela para el año 2017, según la base de datos del AGPI-AMI con información de la Oficina de Registro e Información Estudiantil y la Oficina de Atención Socioeconómica. La distribución de estudiantes es la siguiente: Escuela de Ciencias de la Administración, un total de 51; Escuela de Ciencias de la Educación, un total de 190; Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, un total de 129 y, finalmente, la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, un total de 146.

Teniendo esto presente, se han desarrollado estrategias para facilitar a los estudiantes la elección de su carrera, la manera en que hacen sus matrículas, las técnicas de estudio, la utilización de recursos de apoyo y, cuando se requiere, se coordinan apoyos adicionales con los encargados de carrera y de cátedra para mejorar su rendimiento académico y asegurar su permanencia en la universidad.

Los seguimientos que se hacen son individuales o grupales, según lo requiera la población; algunos de ellos se desarrollan en los centros universitarios y otros en espacios que se ubican dentro de las propias comunidades.

Para cada estudiante con atención en temas académicos, se registra un expediente personal a cargo de un profesional en orientación y se da curso y atención, en caso necesario, a las referencias emitidas por otros profesionales y funcionarios que trabajan de manera directa con esta población, por ejemplo en los Centros Universitarios (CEU) y Trabajo Social. Estos últimos saben de las dificultades que presenta la población en el avance de sus estudios, por lo general asociadas a situaciones tales como la lejanía del CEU, la dificultad en el traslado por falta de los medios de transporte, las pocas condiciones en sus espacios habitacionales para el estudio, la falta de apoyo de la pareja o grupo familiar, el desconocimiento del sistema de educación a distancia, la falta de acceso a los medios tecnológicos que requiere la educación a distancia, entre muchos otros.

¹³ En el caso de la UNED, las Escuelas vienen a ser las Facultades de la mayoría de las universidades presenciales.

La atención a la población indígena becada por condición socioeconómica se realiza de manera dialógica, identificando junto con los estudiantes las dificultades y las fortalezas para su avance en el plan de estudios, brindando atención focalizada a estas situaciones o efectuando las respectivas referencias según cada caso, las cuales reciben el seguimiento respectivo.

En cuanto a los principales factores de éxito, estos son diversos y se asocian a aspectos familiares (motivación de padres, parejas e hijos), personales (disciplina, deseo de superación, entre otros), académicas (sistema a distancia y permanencia en territorio indígena), socioeconómica (tenencia de beca), geográficas (estudiar para ayudar a sus comunidades), tecnológico (en menor medida, la tenencia de equipo de cómputo y acceso a internet) y otros asociados a la entrega de libros y materiales por parte de la universidad (Chacón, 2016).

En este eje se inscriben talleres sobre el reglamento de becas, uso del Fondo Solidario Estudiantil (apoyos económicos para su traslado, alimentación y hospedaje), sexualidad, autoestima, derechos humanos e indígenas, violencia en sus diferentes expresiones, entre muchos otros, permitiendo darle al estudiante una atención más integral, no solamente académica, e involucrando recursos institucionales y comunitarios cuando el estudiante posee arraigo en un territorio, pues también muchos de ellos viven fuera de sus lugares de origen.

La tutoría introductoria es otra de las iniciativas que merecen destacarse en este apartado. Se trata de una sesión inicial para todos los estudiantes indígenas en la que se promueve la motivación, la evaluación de procesos educativos vividos así como información y acercamiento al sistema de educación a distancia de la UNED. Esta acción, que se realiza desde 2015, ha permitido que los estudiantes se conozcan entre ellos en una experiencia de interaprendizaje entre estudiantes de primer ingreso y estudiantes regulares, así como un acercamiento entre estudiantes indígenas y docentes universitarios.

Alfabetización digital

Muchas de las personas indígenas que ingresan a la UNED carecen de conocimientos tecnológicos, principalmente en lo que tiene que ver con el uso de la computadora y las diversas tecnologías de información y comunicación (TIC), de ahí que desde 2015 se han implementado cursos de alfabetización digital para población indígena estudiantil becada, en coordinación con la Dirección de Extensión, y hasta ahora se han capacitando 50 estudiantes de diferentes territorios.

Asimismo, se procura que la población no solo tenga conocimiento en las TIC, sino que al finalizar sus cursos obtenga un título que le

certifique dichos conocimientos, con la finalidad de que pueda coadyuvar en su currículum en la futura búsqueda de un empleo, sea profesional o no.

Producciones audiovisuales

La producción audiovisual es una de las mayores fortalezas de la UNED; se cuentan más de 150 materiales específicamente relacionados con pueblos indígenas. Como parte de esta iniciativa se han producido materiales educativos, entre ellos seis historias de estudiantes indígenas asociadas a éxito académico, educación y maternidad, privación de libertad, estudiantes indígenas en zona urbana, trabajo y movimiento estudiantil indígena, todo con la participación directa en la producción de los propios estudiantes.¹⁴

Este tipo de materiales producidos por el AGPI son utilizados ampliamente en otros espacios de la universidad, pues permiten el análisis de la situación de los pueblos indígenas, en especial de las personas que se incorporan a la educación superior.

La pertinencia cultural de las acciones institucionales

La pertinencia cultural de las acciones institucionales involucra tanto los contenidos y rasgos de las iniciativas que se impulsan desde la universidad como la apertura y apoyo a iniciativas desde las comunidades, en las que participan estudiantes, familias, mayores, líderes y la comunidad en general, que se realizan con el apoyo total o parcial de la UNED. Entre estas actividades están la conmemoración de fechas que reconocen las luchas de los pueblos indígenas en Costa Rica, encuentros organizados por los propios estudiantes sobre temáticas de cultura y derechos, encuentros de mayores de diversos pueblos y actividades culturales propias.

Otra línea de trabajo en este eje es la investigación, vinculada a la situación educativa de los estudiantes, egresados y profesionales indígenas, relacionada con prácticas sociales en los sistemas de educación y de salud, políticas públicas en salud y educación dirigidas a estudiantes indígenas en los últimos 20 años, procesos de inclusión y permanencia de estudiantes indígenas y oportunidades de trabajo para estudiantes indígenas en los cantones de Talamanca y Buenos Aires.¹⁵

También dentro de este eje se incluye el curso institucional que se imparte cada año desde 2014 a funcionarios de la UNED, llamado

¹⁴ Puede escuchar estas producciones en: <https://soundcloud.com/user-892244313/miradas-de-una-madre-indigena> (Son 6 en total).

¹⁵ Sobre estas investigaciones se puede ampliar en: <https://www.uned.ac.cr/ami/agpi>.

“Curso de pueblos y territorios indígenas en Costa Rica”, que incluye diferentes módulos sobre el perfil general de los pueblos y culturas indígenas en Costa Rica, derechos indígenas y normativa institucional relacionada, entre otros contenidos, con visitas y actividades de intercambio con la población indígena directamente en los territorios. Hasta ahora un total de 152 funcionarios de muy diversas instancias universitarias han participado de esta experiencia.¹⁶

Los pueblos y territorios indígenas en la investigación del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde)

La UNED ha impulsado la investigación con pueblos y territorios indígenas a través de varios programas, como el programa de Formación para docentes en I y II Ciclos llamado “Siwā PaKō”, que desarrolla investigación docente para la producción de materiales de enseñanza - aprendizaje¹⁷ o investigaciones cortas sobre procesos comunitarios que se llevan a cabo en el Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios,¹⁸ que es una oferta de la Dirección de Extensión Universitaria. El área de Gestión para Pueblos Indígenas (AGPI - Salvaguarda Indígena) también realiza investigaciones propias, relacionadas con estudiantes y egresados.

En todos los casos, la participación de los propios estudiantes o egresados, de mayores y líderes comunitarios forma parte de estas experiencias, lo que ha favorecido un significativo posicionamiento de la UNED con las poblaciones indígenas.

El Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde), a través del Programa “Cultura Local/Comunitaria y Sociedad Global”, viene consolidando un enfoque constructivista e intercultural de la investigación social que se lleva a cabo con los pueblos y territorios indígenas, mediante la línea de investigación Cultura e institucionalidad indígena: cosmovisión, territorios, conocimientos, prácticas, incidencia, relaciones culturales y políticas, que ha ido construyendo un protocolo que, aunque no está formalizado como tal, sí corresponde con la práctica de un enfoque de trabajo que comprende, entre otros aspectos, los siguientes:¹⁹

¹⁶ Un ejemplo de estas actividades se reseña en <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2347-estudiantes-indigenas-compartieron-sus-experiencias-con-funcionarios-de-centros-universitarios>.

¹⁷ Véase Jenny Seas Tencio y Hannia Watson Soto (2017), en <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2017/11/Educación-Superior-III-digital.pdf>.

¹⁸ <https://www.uned.ac.cr/extension/extension-en-accion/noticias/898-costa-rica-cuenta-con-19-nuevos-gestores-locales-para-pueblos-originarios>.

¹⁹ Los informes de estas investigaciones pueden ser consultados en <https://investiga.uned.ac.cr/cicde/index.php/informes-de-investigacion/224-salitre>, <https://investiga.uned.ac.cr/>

- La investigación debe responder a una solicitud expresa y formal de la comunidad, de manera que la universidad atienda necesidades de investigación de los propios pueblos y desde ellos. Este principio ha permeado los temas y las metodologías de trabajo, pues el interés de las comunidades se ha centrado hasta ahora en los procesos de historización y memorización de sus luchas reivindicativas, vinculadas al reconocimiento de derechos identitarios, del territorio y la gobernanza, en la que la participación comunitaria es imprescindible, en tanto protagonista y narradora de hechos y vivencias, que son redimensionados en su sentido histórico y político.
- El proceso de la investigación desde su diseño hasta la entrega final de los resultados o hallazgos se hace de manera colaborativa y constructiva con las organizaciones, grupos sociales de la comunidad y protagonistas de los procesos que se están investigando, atendiendo principalmente a la relación con las instancias de personas mayores, según la cultura y formas de organización de cada territorio. Es decir, el diseño y la ejecución de la investigación supone espacios de diálogo y negociación entre la comunidad y la universidad a partir del reconocimiento mutuo de valores, intereses y recursos que ambas tienen y que están dispuestas a aportar para una investigación que sea de utilidad para la comunidad.
- El equipo responsable del proyecto debe integrar tanto investigadores de planta como investigadores comunitarios, contratados como funcionarios de la UNED con todos los derechos y obligaciones que ello implica para la toma de decisiones y la distribución de responsabilidades. Este ha sido un verdadero avance, pues en el sistema universitario la contratación de personal académico, especialmente en investigación, supone requisitos de estudios y títulos normalmente insalvables. La UNED ha logrado flexibilizar esa normativa y visión administrativa para hacer posible la contratación de investigadores comunitarios cuyo perfil no esté centrado en su cualificación académica, sino en su trayectoria comunitaria y política.
- Las personas contratadas como investigadoras comunitarias (mujeres y hombres) tienen como principales rasgos de perfil

cide/index.php/informes-de-investigacion/99-ngabe y artículos como “Protagonistas a narradores e investigadores” (2018) en <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/inv/item/393-dialogos-interculturales-latinoamericanos>, que destacan algunos de los principales hallazgos y rasgos metodológicos de estas experiencias.

haber participado directamente como protagonistas de los procesos sociopolíticos que son objeto de la investigación y ejercer liderazgos reconocidos en la comunidad. Son personas dispuestas a participar activamente en todas las actividades del proyecto, tanto en el ámbito comunitario como en el medio universitario. Las contrataciones se hacen normalmente por el período del proyecto, desde su formulación hasta la presentación y divulgación de los resultados, lo que supone aproximadamente tres años, tiempo en el que, además del salario mensual, la persona tiene acceso a todos los servicios institucionales para funcionarios, incluyendo servicios médicos, el pago de viáticos y uso del transporte.

- El proyecto es lo bastante flexible como para planificar las actividades considerando las agendas propias de los investigadores indígenas, tomando en cuenta que estos no se sustraen de la dinámica comunitaria, sino que, por el contrario, continúan ejerciendo sus liderazgos, ahora fortalecidos por el acceso a mayores y diferentes fuentes de información, lo que resulta por lo general muy útil a los intereses de las organizaciones en las que participan.
- La función principal de los investigadores comunitarios es la de servir de enlace entre la comunidad y la universidad para efectos del proyecto, asumir tareas de investigación, coordinar la logística comunitaria para las actividades del proyecto y, sobre todo, aportar críticamente en el análisis de los datos y en las discusiones del equipo. Los investigadores comunitarios asumen de esta manera diferentes roles: protagonistas, narradores e investigadores.
- Con un sentido práctico, de utilidad para la comunidad, estas investigaciones se caracterizan por la abundancia en productos, en formatos didácticos, con versiones en idioma español y en idioma indígena, accesibles a la comunidad, y son distribuidos también en los centros educativos. Entre estos productos destacan audiovisuales, cartillas, crónicas documentadas, compendios de noticias, mapas, fotografías, etc.²⁰
- La presentación de resultados y productos finales de las investigaciones se realiza primero en las comunidades y luego en el medio académico, al que también se invita y facilita el traslado de personas de las comunidades.

²⁰ Véase por ejemplo las series de audiovisuales en <http://investiga.uned.ac.cr/cicde/index.php/documentales>.

Un rápido balance: sostenibilidad e incertidumbre

Los dos programas descritos —los que agrupa el Área de Gestión para Pueblos Indígenas y la Línea de investigación del Cicde— son muestra de la diversidad de acciones y enfoques que ha impulsado la UNED en los últimos 10 años. Cada programa, cada proyecto tiene su propia génesis en el tiempo, en sus condiciones de ejecución y equipo de trabajo, pero, en general, las acciones de inclusión de estudiantes, las actividades de extensión y los proyectos de investigación han experimentado, todos, un aumento evidente, tanto en cantidad como en pertinencia cultural.

En este contexto se reconoce que el PPIQ ha sido exitoso en la inclusión y permanencia de estudiantes dentro de los programas regulares, con importantes avances en la identificación de la población estudiantil indígena y en el desarrollo de un conjunto de acciones afirmativas para democratizar la educación superior.

Otro aspecto a destacar es que en la UNED es posible asociar todas las iniciativas a lineamientos de política institucional o acuerdos específicos que las respaldan, sean del Consejo Universitario, del Consejo de Rectoría o como parte de la planificación de las diferentes unidades académicas.

En ese sentido, los programas y proyectos con pueblos indígenas poseen la fortaleza de que no han estado concentrados en una única unidad académica o administrativa, sino que, al originarse en diferentes dependencias —vicerrectorías, escuelas, direcciones—, hacen uso de diferentes mecanismos de presupuesto, generan diversas experiencias y equipos de trabajo, ampliando con todo ello la plataforma institucional y el involucramiento de una mayor cantidad de funcionarios en el trabajo con los pueblos indígenas y desde ellos.

Sin embargo, como contrapunto a esta fortaleza se puede apuntar la dificultad de articular esfuerzos entre los diferentes programas y proyectos y la ausencia de una política institucional que asegure su sostenibilidad e impacte de manera significativa en los programas de estudio que siguen siendo el núcleo duro, aún resistente a la interculturalidad y pluralidad epistémica que demandan los pueblos indígenas. No se tienen —con algunas excepciones—²¹ propuestas concretas para la inclusión en la malla curricular de carreras de los conocimientos indígenas, la diversidad cultural, la historia, los derechos, la visión sobre

²¹ Excepciones como el trabajo interuniversitario que se realiza con estudiantes de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabecar, impartido conjuntamente por la UCR, la UNA y la UNED o el Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios.

la vida y el desarrollo o la perspectiva de análisis de la realidad de estos pueblos.

Lo anterior se vuelve de la mayor importancia en situaciones como la actual, en la que existe una crisis fiscal en el país que sin duda afecta el financiamiento público de las universidades, que, por otra parte, está siendo cuestionado y reducido, aun en contra de la ley de educación vigente,²² bajo el amparo de las presiones neoliberales contra la educación pública, ampliamente conocidas en toda América Latina.

De esta manera, existe incertidumbre acerca de la asignación presupuestaria no solo para mantener los avances, sino también para continuar con el proceso de fortalecimiento y desarrollo experimentado en los últimos años de programas educativos claramente indígenas e interculturales. En esto existen situaciones y posibilidades diversas. Por ejemplo, sin el compromiso con el Banco Mundial, una vez finalizado el período de la Salvaguarda, existe el riesgo de que ya, sin la presión de este compromiso, los programas y proyectos del Área de Gestión para Pueblos Indígenas se vean sensiblemente afectados.

A lo anterior han de sumarse los cambios propios de la política universitaria en cuanto a sus autoridades y prioridades de la administración superior, que podrían traer como consecuencia cambios —mayores o menores, de ampliación o de reducción— en el respaldo a este tipo de iniciativas.

Sin embargo al analizar programas como el de investigación del Cidce, cuyo origen, recursos y formas de trabajo obedecen a definiciones y prioridades de una dependencia específica, fuera de la “Salvaguarda Indígena”, es posible asegurar que su sostenibilidad promete ser mayor, pues existe una línea de investigación institucionalizada que cuenta con apoyo presupuestario en forma ordinaria pero al que se suman el impacto que han tenido iniciativas precedentes en las prácticas y procedimientos, en los estilos, enfoques y formas de trabajo que se han incorporado ya, en el quehacer institucional.

Los esfuerzos de todos los programas apuntan a la existencia en la UNED de un grupo importante de funcionarios (más de 150 personas) con alguna capacitación, involucrados y comprometidos con proyectos indígenas; un número también significativo de estudiantes indígenas (más de 500) con algún nivel de organización y múltiples vínculos comunitarios, los cuales constituyen una base social y académica fundamental para sostener y continuar desarrollando las condiciones para nuevos saltos hacia una educación intercultural en la educación superior.

²² <https://www.larepublica.net/noticia/diputados-aprueban-recorte-por-10-mil-millones-al-fondo-de-educacion-superior>.

Referencias

- CHACÓN SÁNCHEZ, María Sofía, “Pueblos originarios en Costa Rica, su ingreso a la educación superior a distancia y sus principales retos”. IV Congreso Internacional de Educación Superior, Pennsylvania: West Chester University (inédito), 2016.
- CONARE, Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ), San José, 2013. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/pla-nindigenas2013.pdf>.
- CONARE, San José. Recuperado de <https://www.conare.ac.cr/plan-pueblos-indigenas?download=63:evaluacion-socioeducativo-y-cultural-pueblos-indigenas>.
- MEJÍA MARÍN, Noemy y otros, *Evaluación socioeducativo - cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*, 2012.
- PARAJELES REYES, Andrea, *Presencia de la población estudiantil indígena en la UNED 2013-2017*, San José: Universidad Estatal a Distancia, 2018. Consultado en: https://multimedia.uned.ac.cr/pem/poblacion_estudiantil_indigena/Poblacion_Estudiantil_Indigena_en_la_UNED.
- SEAS, Jenny y Hannia Watson, “Construyendo y compartiendo la sabiduría: el caso de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar, Costa Rica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017, pp. 327-339.
- ZÚÑIGA, Xinia, “Educación Superior y Pueblos Indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016, pp. 209-229.
- ..., “La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la educación superior en la UNED-Costa Rica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017, pp. 339-355.
- ..., “De protagonistas a narradores e investigadores: la lucha del pueblo ngábe por la cedulación costarricense”, en: Julio César Ossa Ossa y otros (eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*, Cali: Universidad de San Buenaventura, 2018, pp. 193-208. Recuperado de <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/inv/item/393-dialogos-interculturales-latinamericanos>.
- ZÚÑIGA, Xinia y otros, “El territorio indígena de Salitre: Derechos, Memoria y Violencia”, Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde)-UNED, 2018. Recuperado de <https://investiga.uned.ac.cr/cicde/index.php/informes-de-investigacion/224-salitre>.

GUATEMALA

Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural

Pablo Ceto

El pueblo ixil, aproximadamente 200 mil personas, está asentado en las ricas montañas, bosques y ríos de los municipios Chajul, Cotzal y Nebaj, departamento Quiché, Guatemala, América Central.

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

Firmados los Acuerdos de Paz, en diciembre 1996, inició su proceso de reconstrucción de la vida en comunidad; la gestión comunitaria del territorio, los bienes naturales, el medio ambiente y la agricultura familiar diversificada para una soberanía alimentaria comunitaria; un proceso de reforzamiento de la identidad cultural maya ixil, la organización social y política ancestral y la aplicación de los convenios internacionales sobre derechos de los pueblos indígenas y de formación de jóvenes, a través de la Universidad Ixil, como constructores del buen vivir, *Tüichajil Tenam* en idioma maya ixil.

Como universidad indígena comunitaria en construcción, desde la palabra de ancianas y ancianos mayas, busca también el acceso y uso de otros saberes, ciencias y tecnologías en la formación de actores que ayuden a construir el buen vivir y una sociedad respetuosa y solidaria con los otros pueblos y comunidades. Forma y gradúa técnicos universitarios (3 años) y licenciados (3 años) en desarrollo rural comunitario.

La Universidad Ixil, con sus contenidos, pedagogía y protocolos, ha establecido relaciones de entendimiento con universidades convencionales y es integrante de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala –*Ruiicay*–, que agrupa universidades e instituciones educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y otras que comparten metas comunes, que hicieron presencia en la CRES 2018, realizada en Córdoba, Argentina.

El tema Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes es de creciente interés en el mundo de la educación superior,

la academia y organismos internacionales que abordan en su actividad temas relativos a pueblos indígenas y afrodescendientes.

El tema invita a pensar, en primera instancia, en la extensa y variada experiencia de servicios y colaboraciones académicas y de formación profesional que impulsan las instituciones de educación superior dirigidos a acercarse, tomar entre sus contenidos la cultura y saberes indígenas y afrodescendientes o a realizar estudios de profundización o especialización, esfuerzos, estos y otros, que podrían llamarse una franja de interculturalidad indígena y afrodescendiente en la educación superior. También sugiere conocer los distintos esfuerzos y experiencias de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de educación universitaria, regularmente atados a sistemas de educación y a procesos más integrales de dichos pueblos.

En ese entendido, compartir la experiencia de la Universidad Ixil, una universidad indígena maya en construcción, busca enriquecer el intercambio, aprender de las diversas experiencias de la franja intercultural indígena y afrodescendiente de la educación superior y las experiencias educativas indígenas, y encontrar sus puntos de convergencia, complementariedad y diferencia.

La construcción de la Universidad Ixil se da en un marco histórico de Guatemala, cuyo eje central parte de nuestra herencia maya y transcurre por la resistencia indígena, la insurgencia revolucionaria de la segunda mitad del siglo pasado hasta los Acuerdos de Paz firmados en 1996. Se da en medio del proceso de construcción de la paz, en una Guatemala democrática con justicia social y un Estado pluricultural, multiétnico y multilingüe durante los últimos veinte años: el proceso de reconstrucción del pueblo ixil y, como parte de este, la Universidad Ixil orientada al estudio y práctica del pensamiento maya ixil para el buen vivir, *Tiichajil Tenam* en idioma maya ixil.

Guatemala: herencia maya, resistencia indígena, insurgencia revolucionaria y Acuerdos de Paz

Guatemala se ubica al norte de América Central, con un territorio de 108.889 kilómetros cuadrados y una población de unos 17 millones de habitantes de 21 pueblos de origen maya, los pueblos xinka y garífuna, y población mestiza. Los pueblos indígenas son mayoría, por encima del 60% y, aunque los censos cada vez nos cuentan menos, actualmente hay un proceso censal en Guatemala cuyos resultados son esperados.

La historia de Guatemala y de los pueblos que conviven en ella tiene una primera parte, la anterior a la invasión europea hace cinco si-

glos: eran pueblos con organización social y política, agricultura, medicina, arquitectura, filosofía, ciencia, matemática, calendario; era la milenaria civilización maya, cuya herencia pervive en nuestras comunidades y pueblos.

Esta primera parte de la historia de nuestros pueblos, en Guatemala como en otros países y sus respectivas sociedades, se desconoce porque, como afirman las Autoridades Indígenas de Guatemala, “La visión eurocéntrica de la historia nos ha llevado a desconocer e ignorar la historia de las Civilizaciones originarias indígenas de América y otras grandes civilizaciones.”¹

La segunda parte se inició hace 500 años, con la invasión de la espada y la cruz, que significó, por un lado, el despojo de territorios, la esclavitud, el repartimiento, la encomienda y el sometimiento de los primeros pueblos habitantes de este continente y, por el otro, el inicio de la destrucción de las civilizaciones y culturas milenarias de dichos pueblos. El inicio de la invasión española en Guatemala está registrado en 1524.

300 años después de la invasión, los grupos de poder colonial, los descendientes de los invasores y los criollos se independizaron de sus metrópolis y crearon las repúblicas y sus Estados. En Guatemala, antes de que pudieran consolidarse y triunfar las rebeliones y levantamientos indígenas en contra del poder colonial, como los encabezados por Manuel Tot en 1814 y Atanasio Tzul en 1820, en 1821 los criollos se independizaron de la corona española.

La historia de resistencia y lucha de los pueblos indígenas contra el sistema colonial marcó desafíos históricos. Atanasio Tzul buscó sustituir el poder colonial por el de los pueblos indígenas, pero no lo logró. 50 años antes, en 1781, Tupak Katari II declaró, en la América Andina, la independencia de toda América y abolió la esclavitud, pero el poder colonial se ensañó contra él, “amarrado por sus extremidades a las cinchas de cuatro caballos es descuartizado, luego en picotas se exhiben los trozos de su cuerpo mutilado”² para escarmiento de los demás pueblos. En todos los casos de independencia criolla de las metrópolis europeas coloniales no varió el despojo, sometimiento y opresión colonial contra los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En el siglo pasado, en Guatemala se registraron dos hechos históricos muy importantes. Uno fue la revolución democrática de 1944,

¹ Autoridades Indígenas de Guatemala, 2018. Hacia la construcción de una agenda regional de los pueblos indígenas, originarios y afrodescendientes de la integración centroamericana y el Caribe. Propuesta de las Autoridades Indígenas de Guatemala al Parlamento Centroamericano (Parlacen).

² Tupak Katari (Julían Apaza), <https://pueblosoriginarios.com/biografias/katari-tupac.html>.

que abrió espacios de participación política, como el voto de mujeres o la participación indígena en las municipalidades; reconoció derechos laborales, la autonomía de los municipios y de la universidad pública y creó el instituto de seguridad social, entre otros alcances sociales interrumpidos por la intervención norteamericana de 1954, que dio inicio a un serie de gobiernos militares dictatoriales.

El segundo hecho histórico fue la insurgencia revolucionaria de 1960, que concluyó con la firma de los Acuerdos de Paz en 1996. Fue una vía obligada por el sistema de esclavitud, despojo, explotación y racismo colonial, en cuyo desenvolvimiento encontró continuidad la recia y heroica resistencia indígena fraguada por cientos y miles de motines, levantamientos y rebeliones contra el poder colonial, durante siglos.

Los Acuerdos de Paz, particularmente el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, cuyo cumplimiento es compromiso de las instituciones del Estado según el Decreto Ley Marco de los Acuerdos de Paz,³ establecieron que, dado que una de las raíces de la guerra interna fue el despojo de los territorios y el racismo hacia los pueblos indígenas, en adelante, los pueblos indígenas debían participar en la elaboración e implementación de las políticas públicas, legislativas y administrativas que les afectaran, así como en las decisiones, acciones y medidas dirigidas a superar las causas históricas, estructurales, socioeconómicas y políticas que dieron origen al conflicto armado interno.

Pese a los serios obstáculos para su implementación, los Acuerdos de Paz de 1996 y sus metas de una democracia con justicia social, funcional y participativa, una nueva nación y un Estado pluricultural, multiétnico y multilingüe están vigentes y siguen siendo los grandes desafíos y tareas pendientes en la construcción de la nueva Guatemala, la tercera parte de la historia de Guatemala.

Guatemala y los pueblos indígenas que la habitan han buscado cerrar la oscura historia de los 500 años y dar paso a la construcción de la Guatemala que orientan los Acuerdos de Paz como agenda principal de cara al futuro.

El proceso de construcción de la paz de Guatemala durante los últimos veinte años

El difícil proceso de construcción de paz de Guatemala ha tenido, entre otros, dos grandes obstáculos o factores limitantes. Por un lado, el

³ Ley Marco de los Acuerdos de Paz. Decreto 52-2005.

deterioro de las instituciones del Estado por la inserción en ellas de las redes del crimen organizado, el narcotráfico y de la corrupción y la impunidad. Los seis presidentes que han gobernado Guatemala desde la firma de la paz (1996) a la fecha (2018) han estado o están actualmente en la cárcel (Alfonso Portillo, Álvaro Colom, Otto Pérez Molina) o tienen procesos judiciales por estar vinculados a hechos de corrupción (Álvaro Arzú, que murió en abril de 2018). Jimmy Morales, el presidente actual, está acusado en los tribunales por financiamiento electoral ilícito. Los acompañan exmagistrados, exdiputados, exministros, ex jefes militares.

Por el otro lado, terminada la guerra interna en 1996, se produjo la creciente invasión de empresas nacionales y transnacionales mineras, hidroeléctricas y de palma aceitera, que violan los derechos de los pueblos indígenas y generan conflictividad, división social y destrucción de la vida en comunidad y del entorno ambiental; violan leyes nacionales y convenios internacionales de derechos humanos; y se vinculan con las redes de la corrupción y la impunidad. Los planes de desarrollo extractivista generadores de despojo y de violación de derechos, leyes e instituciones del Estado sustituyeron los contenidos y las metas de los Acuerdos de Paz.

Han sido las organizaciones de mujeres, de jóvenes, campesinas y comunitarias de las distintas regiones del país las que han girado sus diversas demandas reivindicativas y políticas alrededor del cumplimiento de los Acuerdos de Paz, la vigencia de los derechos humanos, la participación ciudadana en la construcción de la democracia y, en los últimos tres años, en la lucha contra la corrupción y la impunidad.

Los pueblos indígenas reconstruyen el tejido social y comunitario roto por el genocidio cometido por el ejército durante el conflicto armado interno, cuidan sus territorios y bienes naturales frente a la creciente invasión de las empresas nacionales y transnacionales y sus megaproyectos, fortalecen su organización social y política ancestral y ejercen sus diversas formas de gobernanza comunitaria. Durante los últimos años, lograron que la Corte de Constitucionalidad emitiera sentencias que reconocen el derecho de consulta previa libre e informada, la existencia de las Autoridades Indígenas ancestrales, entre otras. También han tenido una destacada participación en el impulso de las reformas constitucionales para fortalecer el sistema de justicia y en las luchas contra la corrupción.

Hay esfuerzos persistentes para sentar los cimientos del nuevo amanecer soñado por generaciones a lo largo de los últimos cinco siglos, y los Acuerdos de Paz constituyen una agenda vigente.

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

El pueblo ixil está asentado en las ricas montañas, bosques, ríos y extensa biodiversidad de los municipios Chajul, Cotzal y Nebaj, departamento Quiché, Guatemala, América Central. Está constituido por una población aproximada de 200 mil habitantes, algunas de cuyas principales características son: fuerte arraigo cultural maya; prácticas culturales, conocimientos y saberes ancestrales como el calendario maya en el que están cifrados valores que rigen su vida material y espiritual; el uso de su idioma maya ixil; su organización social y política alrededor de la comunidad y sus autoridades ancestrales y una persistente resistencia en defensa de su territorio, su vida y su espiritualidad durante los últimos siglos.

Terminada la guerra interna en 1996, inició su proceso de reconstrucción curando las heridas del genocidio cometido por el Estado guatemalteco, 114 masacres y la muerte forzada del 16% de la población de los municipios Chajul, Cotzal y Nebaj, que conforman el pueblo ixil, según datos del Informe Memoria del Silencio de la Comisión de Esclarecimiento Histórico.⁴ Al mismo tiempo, las comunidades del pueblo ixil decidieron sentar los cimientos de la construcción del buen vivir de las generaciones actuales y futuras, Tiichajil Tenam en idioma maya ixil, a partir de al menos cuatro procesos y pilares principales.

En primer lugar, la vida en comunidad y el manejo comunitario de los bienes naturales, montañas, bosques, ríos, biodiversidad, conforme la experiencia y tradición que nuestros ancestros mayas, ancianas, ancianos, guías espirituales y comadronas a la cabeza de nuestras comunidades han transmitido de generación en generación, proceso en el cual las autoridades mayas ancestrales conformadas por los Q'ésal Tenam, los consejos de ancianos y ancianas conocidos como Consejos de Principales, durante siglos han sido garantes de la vida, el territorio, la cultura y la descendencia.

En segundo lugar, la agricultura ancestral, que le dio base material a la gran civilización maya y que es y sigue siendo la base principal de la soberanía alimentaria y distintos niveles de vida sana y alimentos nutritivos que las comunidades tratan de alcanzar a través de sus variados y múltiples cultivos alimenticios, frutales y de plantas medicinales. Se trata de valorizar y dignificar el trabajo de las comunidades y familias,

⁴ Informe de Memoria del Silencio. Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones de los Derechos Humanos durante el Conflicto Armado Interno. Acuerdo sobre el esclarecimiento histórico de las violaciones de los Derechos Humanos durante el Conflicto Armado Interno. <https://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/guatemala/informeCEH.htm>.

padres e hijos que con su sudor arrancan a diario de la madre tierra los alimentos de la población de sus comunidades y de la sociedad en general frente el desprecio de la sociedad y la cultura de consumo.

En tercer lugar, nuestra identidad cultural maya alrededor del respeto, que está en todas las esferas de nuestra vida, en la vida en comunidad; la educación y transmisión de valores culturales y el cuidado de las nuevas generaciones; los cuidados de la salud y la maternidad; las labores en las huertas familiares; la escritura de nuestra cultura en los tejidos y cada vez más en las funciones políticas que asumen las mujeres como alcaldesas o integrantes de las alcaldías comunitarias y alcaldías indígenas de nuestros municipios y de la Región Ixil. La organización y participación política de las mujeres es un pilar importante en el proceso de reconstrucción del pueblo ixil y de construcción del buen vivir.

Y en cuarto lugar, la formación, educación y capacitación de jóvenes, mujeres y hombres, expuestos a la cultura de consumo, al deterioro social que deriva de la falta de políticas públicas del Estado y a redes de fuerzas externas que generan la pérdida de valores culturales mayas, como la labor de iglesias evangélicas, las prácticas clientelares de las instituciones del Estado y otras amenazas que hacen indispensable fortalecer su identidad cultural maya, la práctica de las costumbres y valores culturales mayas; buscar el acceso a nuevos conocimientos, criterios, habilidades y capacidades y afirmarse como actores en la construcción del buen vivir del pueblo ixil, los demás pueblos indígenas y de la sociedad guatemalteca en su conjunto. Esta es la razón principal de la creación de la Universidad Ixil.

Universidad Ixil, indígena, comunitaria y pluricultural

La Universidad Ixil, creada en el año 2011, es parte del proceso de reconstrucción del pueblo ixil y de construcción del buen vivir, Tiichajil Tenam en idioma maya ixil, que tiene como eje orientador el estudio y la práctica del pensamiento maya ixil. El Tiichajil Tenam es el nuevo amanecer que han soñado los pueblos indígenas durante los 500 años de opresión y despojo colonial y discriminación racista, situación que comparten los pueblos afrodescendientes en nuestra América.

En su proceso de estudio y práctica del pensamiento maya ixil, fortalece la identidad indígena maya ixil a través del conocimiento de nuestra cultura, valores y cosmovisión; de la historia del pueblo maya, antes y durante el sistema colonial; de la realidad social, económica y política actual; y del futuro deseado del pueblo ixil, del pueblo maya y de los pueblos xinka y garífuna y sectores sociales que conforman

Guatemala. Para nosotros, nuestra identidad maya se inicia por lo que pensamos, soñamos, trabajamos, comemos, las actividades diarias que realizamos, en la relación con nuestras autoridades ancestrales, en la vida en comunidad y en el respeto a nuestras montañas, bosques, ríos y demás bienes naturales.

Conoce, construye, reconstruye, recupera, desarrolla, proyecta los saberes, filosofías, ciencias, técnicas y prácticas de las comunidades en un diálogo en permanente construcción con las autoridades ancestrales, ancianas y ancianos, en el idioma, la lógica y la pedagogía maya ixil. De nuestras montañas, bosques, ríos y demás bienes naturales; de las comunidades, ancianos, ancianas y autoridades ancestrales y de sus conocimientos, saberes y prácticas obtenemos nuestros conocimientos, saberes y prácticas. Es una universidad indígena y comunitaria cuya esencia le es dada por sus comunidades mayas, sus ancianos y ancianas, sus autoridades comunitarias ancestrales. Los saberes y prácticas ancestrales, ancianos y ancianas, autoridades ancestrales y sus comunidades orientan la visión y esperanza de la juventud y fortalecen su vitalidad, proceso que, al mismo tiempo, alimenta la relación entre las dos generaciones.

Asimismo, busca el acceso y uso de otros saberes, ciencias y tecnologías de otros pueblos y latitudes del mundo para el buen vivir, el bienestar de las sociedades, sea sobre la contaminación, el calentamiento global y el cambio climático, los alimentos sanos y orgánicos frente a los cancerígenos, el acceso a la tecnología de la comunicación, la administración de las instituciones del Estado, y muchos otros temas o desafíos, para ayudar a formar actores que, conociendo la realidad socioeconómica, política y cultural de sus comunidades y pueblos y del país en general, ayuden a buscar soluciones a los grandes problemas del pueblo ixil, de los demás pueblos indígenas y de la sociedad guatemalteca en general.

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

De estos grandes ejes derivamos los temas o módulos de estudio, los currículos, para la formación y educación que facilita la Universidad Ixil. En el proceso de estudio de cada módulo o tema, en las clases presenciales, se facilita el intercambio sobre lo que se conoce

de él desde la visión, el pensamiento y la práctica maya ixil y desde la otra cultura, conocimiento y práctica, para ir construyendo un conocimiento desde dos o más enfoques, orientaciones o lógicas. Por ejemplo, en el concepto de territorio como un espacio geográfico delimitado, en la visión de nuestras comunidades lo constituyen los linderos, las montañas, los bosques, los ríos, los lugares sagrados, los animales, las casas, las comunidades y muchos otros componentes desde la visión más integral indígena. Este ejercicio nos permite también ir recuperando el derecho al uso de la palabra, un derecho que el sistema colonial nos limitó y nos quitó.

Le sigue, en este proceso de estudio y construcción de conocimiento, el protocolo y el diálogo con ancianas, ancianos y autoridades ancestrales, que permite a los estudiantes hablar y aprender la sabiduría y las prácticas ancestrales en el cuidado y respeto a las montañas, los nacimientos de agua, los bosques, las semillas criollas y los cultivos alimenticios y muchísimos otros temas, una práctica que alimenta la relación entre los ancianos y los jóvenes, una relación constructiva entre las dos generaciones. El diálogo entre los ancianos y los jóvenes les da vida y contenido a las investigaciones comunitarias que se realizan cada semana, cada quince días, en cada tema de estudio de la Universidad Ixil.

Se cierra este proceso de estudio y práctica con la construcción colectiva de conocimientos, aprendizajes, inquietudes y cuestionamientos que realizan los estudiantes, que han ido a visitar a los ancianos y a dialogar con ellos; han puesto en común las ideas y aprendizajes que recogieron, preparan y exponen sus resultados en el aula y propician el debate final del tema de estudio.

Es parte de su protocolo, un sistema de evaluación en el que, por un lado, los ancianos, padres de familia, autoridades ancestrales y guías espirituales son quienes pueden valorar si los conocimientos, valores, prácticas ancestrales mayas han sido transmitidos y son parte de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y, por otro lado, académicos y profesionales de otras universidades, públicas o privadas, revisan una base mínima o básica de los estándares de la investigación y de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En esta experiencia de estudio y práctica se retoman y desarrollan saberes y prácticas de la cultura maya en general —la maya ixil en particular— y se entra en relación con los conocimientos de las otras culturas, ciencias y tecnologías; se aprende la importancia del reconocimiento de las dos o más culturas, que en algunos puntos convergen, en otros divergen, pues cada una tiene su razón de ser, no hay una superior y otra inferior, y se construye una relación plural en lo cultural en la que se re-

conocen y se respetan las culturas. Se trata de conocer la propia cultura, valores, cosmovisión, prácticas y el uso del idioma maya ixil y entrar al mismo tiempo en relación con las otras culturas y otros idiomas. Es lo que hemos llamado el carácter pluricultural de la Universidad Ixil.

En este sentido, la interculturalidad entendida como el conjunto de relaciones entre dos o más culturas, ciencias y tecnologías, debe basarse en el reconocimiento y respeto mutuo entre ellas, desterrando cualquier manifestación de subordinación de las culturas indígenas a las culturas predominantes de los Estados y promoviendo el respeto de las cosmovisiones, conocimientos y culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y en función de contribuir al buen vivir.

En un período de 3 años de estudio y práctica del pensamiento maya ixil, de la realización de una investigación en base a las prioridades de las comunidades y de la presentación de una propuesta de solución a la problemática priorizada por las comunidades, gradúa técnicos universitarios en desarrollo rural comunitario. En tres años más, de conocimiento del papel de las instituciones del Estado y de búsqueda de soluciones a los grandes problemas que viven los pueblos indígenas y la sociedad guatemalteca en general, gradúa licenciaturas con alguna especialidad técnica. Con una primera experiencia de estudio e investigación de la historia de la lucha armada insurgente revolucionaria en la Región Ixil, abrió la primera maestría en Historia Política del pueblo ixil.

Como Universidad Indígena, los títulos que otorga a los técnicos universitarios en desarrollo rural comunitario los firman las Autoridades Ancestrales y Autoridades de la Universidad Ixil. Aun cuando ya tiene una carta de entendimiento con la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos y ha realizado actividades conjuntas con un Instituto de Investigación de la Universidad Rafael Landívar, aún no goza del reconocimiento y apoyo institucional del Estado, situación que se puede explicar, entre otras razones, por: a) las universidades e instituciones de educación superior en general se crearon sin tomar en cuenta los sistemas de educación indígena, b) la aplicación de convenios internacionales que obligan a los Estados a reconocer y apoyar a las instituciones educativas propias de los pueblos indígenas aún no se concreta en el caso de Guatemala y c) la Universidad Ixil aún está en construcción. Es un tema en tratamiento.

La relación con otras universidades

En el segundo año de su creación, la Universidad Ixil suscribió una carta de entendimiento con la Facultad de Agronomía de la Univer-

sidad de San Carlos de Guatemala, que permitió que estudiantes de dicha Facultad hicieran sus prácticas de ejercicio profesional en la Región Ixil. También en ese año, suscribió un convenio de cooperación con la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King, que brindó apoyo inicial en la metodología investigativa.

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

Recién se han iniciado intercambios cortos de estudiantes de la Universidad de Utah de Estados Unidos con la Universidad Ixil en la Región Ixil. En el año 2016, se integró a la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala –Ruiicay–, que agrupa diversas universidades e instituciones educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de nuestra América. Desde ese mismo año (6 de septiembre) es parte integrante de la Red Latinoamericana de Estudios y Experiencias Interculturales y en 2018 firmó convenio de cooperación con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua - Uraccan.

La relación con la Uraccan y la pertenencia a la Ruiicay le han permitido a la Universidad Ixil reafirmar su derecho como universidad indígena con su visión, fundamento y carácter comunitario, contenidos, lógica y protocolos indígenas y su carácter pluricultural e intercultural, aun sin el reconocimiento institucional de la educación superior guatemalteca, situación que es similar en relación a las otras universidades indígenas en construcción.

Igualmente, le han permitido conocer y valorar la existencia de universidades indígenas interculturales y comunitarias con el aval y presupuesto de las instituciones de educación superior de los Estados de sus respectivos países. Entre los últimos, ha sido importante el restablecimiento institucional de la Universidad Amawtai Wasi del Ecuador y el inicio del reconocimiento institucional de la Universidad Indígena intercultural del Cauca (Uaiin). Estados que se suman a los de Nicaragua y Bolivia, que desde hace algunas décadas reconocen institucionalmente a las universidades indígenas.

Estas relaciones de la Universidad Ixil y otras universidades indígenas se amplía con su participación en la reciente III Conferencia Regional de Educación Superior –CRES 2018–, realizada en junio en Córdoba, Argentina. A 100 años de la reforma universitaria de Cór-

do, ha sido muy oportuno remozar el principio de que la educación superior es un derecho humano universal, un bien común y una obligación de los Estados su implementación.

Igualmente, con la existencia cada vez más extensa, variada y rica de programas de servicios, estudio, investigación y aprendizajes desde las instituciones de educación superior que contribuyen en el debate y la profundización en temas culturales, cosmovisiones, pedagogías indígenas en la academia en distintas regiones del continente América.

Asimismo, la apertura de universidades convencionales al entendimiento y apropiación de las culturas, ciencias y cosmovisiones de pueblos indígenas y afrodescendientes y a la formación de profesionales, indígenas y no indígenas, con mayor conocimiento de la pluriculturalidad e interculturalidad de nuestras sociedades, lo que los convierte en puentes importantes para facilitar el conocimiento y la relación de las universidades y sistemas educativos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes con las universidades convencionales.

Evidentemente, el gran desafío es la construcción de diversos y variados niveles de relación entre la educación superior y las diversas instituciones educativas y universitarias, contenidos, modalidades y pedagogías indígenas, interculturales y comunitarias, sean estas en la cooperación académica, investigaciones comunes o compartidas, intercambios estudiantiles y docentes, entre otros.

Se ha abierto camino al necesario diálogo entre pueblos indígenas y sus instituciones de educación universitaria y los Estados y sus instituciones de educación superior, y a numerosos desafíos en la construcción de la relación de enriquecimiento, complementariedad y cooperación entre estas dos vertientes de la educación en nuestras sociedades. En ese sentido, debieran ser temas de tratamiento conjunto, entre otros: protocolos pluriculturales de validación y certificación de la educación universitaria de los pueblos indígenas y afrodescendientes; la creación de un órgano internacional de apoyo y seguimiento de las universidades y sistemas de educación indígena y afrodescendiente; acciones conjuntas contra toda manifestación de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas; esfuerzos compartidos para apoyar los procesos de construcción del buen vivir de los pueblos indígenas y afrodescendientes; investigaciones indígenas y afrodescendientes definidas, ejecutadas y evaluadas de manera conjunta entre universidades e instituciones de dichos pueblos; el intercambio de experiencias estudiantiles y docentes; la inclusión de programas de pluriculturalidad e interculturalidad en los pênsum de las universidades convencionales.

Se trata de un desafío enorme para contribuir a la construcción de sociedades más tolerantes a la diversidad cultural y a la superación de la

mentalidad y cultura de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes heredadas del sistema y la opresión colonial.

Diversidad cultural, lucha contra el racismo y construcción del buen vivir - vivir bien

Todo este debate nos ha llevado a reconocer las valiosas contribuciones de los servicios, investigaciones y aprendizajes desde las instituciones de educación superior en relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes y, en algunos casos, sus experiencias de educación universitaria y sistemas educativos propios nos llevan a reconocer que estos pueblos persisten en su derecho de construir el buen vivir - vivir bien que les ha sido negado durante los últimos 500 años. En el caso de Guatemala, partiendo de reafirmar su ascendencia y la herencia maya que la sustenta, pasando por los períodos históricos de resistencia indígena y el proceso de una insurgencia revolucionaria que, junto a los distintos sectores sociales y comunidades indígenas, lograron la firma de los Acuerdos de Paz de 1996.

Guatemala, los pueblos indígenas y los diversos sectores de la sociedad guatemalteca transitan hacia la construcción de una nueva situación de justicia social, participación democrática y ejercicio de derechos indígenas, en el marco de los Acuerdos de Paz como agenda principal de cara al futuro. En este proceso, destacan incansables esfuerzos de los pueblos indígenas por sentar los cimientos del nuevo amanecer soñado por generaciones a lo largo de los últimos cinco siglos, en contraste con las instituciones del Estado deterioradas por la corrupción y la impunidad, que sustituyeron la agenda de la paz y la democracia por la agenda de megaproyectos de las empresas extractivistas causantes de violación de derechos de pueblos indígenas y de leyes nacionales e internacionales.

En una creciente organización y participación de los pueblos indígenas en defensa de sus territorios frente a la invasión de las empresas extractivistas, en ejercicio de sus derechos y su gobernanza comunitaria, también han sido partícipes en la lucha por el fortalecimiento del sistema de justicia, particularmente en el impulso de las reformas constitucionales, y en la lucha contra la corrupción y la impunidad.

En este proceso, el pueblo ixil inició su proceso de reconstrucción de la vida en comunidad, curando sus heridas y sentando las bases para construir el buen vivir en base al cuidado y manejo comunitario de sus territorios, bienes naturales y entorno ambiental, la agricultura maya, la participación de las mujeres y el proceso de formación de jóvenes a través del estudio y la práctica del pensamien-

to maya Ixil para el buen vivir - vivir bien, Tiichajil Tenam en idioma maya ixil.

La relación con otras universidades indígenas a través de la Uruccan y la pertenencia a la Ruyicay le han permitido nutrirse y proyectarse; reafirmar su derecho como universidad indígena; conocer, valorar y entrar en relación con la extensa y rica franja de interculturalidad indígena y afrodescendiente de la educación superior, y ser parte de los esfuerzos que derivan de la Unesco.

La Universidad Ixil, y seguramente las demás universidades indígenas, interculturales y comunitarias, asume, de sus esfuerzos como un actor más, el desafío enorme de contribuir a la construcción de sociedades más tolerantes a la diversidad cultural, a la superación de la mentalidad y cultura de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes heredadas del sistema y la opresión colonial y hacer efectiva la educación superior y universitaria como un derecho humano universal, un bien común y una obligación de los Estados.

Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel en actividades de servicio, investigación y aprendizaje con comunidades del pueblo maya-kaqchikel

Vitalino Similox Salazar

Hemos sido convocados para aportar, desde nuestras realidades, nuestras experiencias de procesos de aprendizaje, de qué modo los desarrollamos, en colaboración con las comunidades, y cuáles son algunos resultados, que respondan a las necesidades de las comunidades; cómo ese proceso de aprendizaje contribuye a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

En ese marco, el presente trabajo comparte la experiencia de la Universidad Maya Kaqchikel (UMK), qué y cómo trabaja para retomar, promover, cultivar, resguardar y sistematizar la ciencia, el arte, el idioma, los valores y los enfoques de la filosofía maya kaqchikel para promover la plenitud del ser humano, su realización personal y la de su comunidad, y para aportar a la cultura universal, sobre la base de escuchar y relacionarse con la madre tierra, la gran y principal pedagoga, mediante el uso de los diversos lenguajes utilizados por los pueblos históricamente.

Compartimos el proceso metodológico, el cómo desarrollamos y promovemos los principios cósmico-científicos mayas: un modo holístico, sistémico, circular, piramidal, de equilibrio y desde los enfoques de las competencias del chumilal (la vocación de vida de la persona), los valores ancestrales, la educación para toda la vida, el desarrollo de habilidades y las capacidades.

Veremos algunos resultados de cómo nuestra propuesta epistemológica y metodológica, desde la ciencia y la filosofía de la civilización maya hoy, se concretiza en el pueblo maya kaqchikel.

El contexto

Guatemala es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, conformado por cuatro pueblos de origen civilizatorio diferente: el criollo-ladino, de origen europeo; el maya autóctono; el xinca, también autóctono pero de raíz no maya y el pueblo garífuna, de origen indígena-caribe y afrocaribeño.

La densidad demográfica de los pueblos indígenas totaliza alrededor del 60% de la población total del país, que asciende a 12 millones

de personas. El pueblo maya es el pueblo indígena mayoritario y está conformado por 22 comunidades lingüísticas o “grupos étnicos”.

El ordenamiento étnico vigente en Guatemala ha sido y es el colonialismo interno, basado en la autoridad legítima del pueblo criollo-ladino, que gobierna a los tres pueblos indígenas. Esto equivale a decir que estos últimos no gozan de los derechos mínimos de autogobierno ni de los derechos de representación correspondientes a su carácter de pueblos.

Son objeto de políticas públicas de asimilación y de integración hacia “la cultura nacional”, pues el Estado colonial de los dirigentes criollos y ladinos del país, independientemente del tipo de sistema político que impere (autoritarismo, feudalismo, democracia) busca construir una nación monolingüe, monoétnica y monocultural.

La estratificación social por pueblos y grupos étnicos del país, según los últimos censos, indica que la gran mayoría de los indígenas vive en situaciones de pobreza y de pobreza extrema:

- El 70,9% del total de personas extremadamente pobres del país es indígena.
- El 48,5% del total de pobres del país es indígena.
- Solo el 20,5% de toda la clase media baja del país es indígena.
- Solo el 6,8% de toda la clase media es indígena y solo el 2,7% de la clase alta del país es indígena (Torres Rivas, 2005).

Con relación a la educación superior, las universidades no hacen distinción entre ciudadanos ladinos e indígenas, no reconocen las diferencias culturales ni las desigualdades sociales entre sus respectivos pueblos. Este tratamiento, desde el punto de vista étnico, toma a los indígenas como si fueran ladinos y las universidades privadas asumen a los indígenas como si fueran de clase media y pudiente.

Reflejan y reproducen la ideología liberal, que solo reconoce la existencia de individuos y no de pueblos. Sus extensiones universitarias, en la provincia y municipios indígenas, son una prueba de que no han podido adaptarse a la diversidad de culturas presentes en las distintas regiones guatemaltecas.

En las universidades no se lleva registro estadístico de los estudiantes indígenas “para no discriminarlos”. Por ello, no se puede establecer o detectar la cantidad de indígenas matriculados en cada facultad o carrera ni en cada universidad.

La educación superior ladinocentrista no ha permitido que haya programas de acción afirmativa o de equidad para indígenas. En la mayor parte de las universidades, facultades y carreras se omite el estudio de

los indígenas y de lo indígena. En arquitectura no se enseña arquitectura maya; en medicina no se enseña medicina maya.

En las áreas comunes o áreas de conocimientos generales no se estudia o apenas se estudia la diversidad étnica del país. Y en algunas cátedras, carreras y facultades, cuando se aborda el estudio de los pueblos indígenas, se enaltece la civilización maya del período clásico, pero se descalifica o ignora la actual cultura indígena.

A partir de la firma de los Acuerdos de Paz de 1996, se inició un proceso de reconocimiento de la realidad multilingüe y multicultural del país y, entre otros, el derecho de los pueblos indígenas a tener sus propios centros de educación para el estudio, la investigación, la sistematización y la promoción de su cultura, sus valores, sus idiomas, su cosmovisión y sus sistemas propios de estudio. Hace unos 10 años algunos pueblos indígenas comenzaron a organizar sus propias universidades. Entre ellas el pueblo maya ixil, maya kaqchikel y otros.

Nuestra propuesta epistemológica y metodológica desde la ciencia y la filosofía maya hoy

La Universidad Maya Kakchikel nació en el pueblo maya kaqchikel, que en su mayoría no conoce sus raíces ni riquezas culturales. Ha perdido los valores ancestrales, en especial el idioma, porque dentro de su territorio se encuentran las instituciones del poder económico y político del Estado nacional, desde la invasión española de 1524 d.C. Solo cerca del 35% habla kaqchikel, un porcentaje menor escribe, lee y comprende y solo en el 39% de los hogares se enseña.

La tarea principal de la UMK es recuperar el idioma kaqchikel. A cuatro años de trabajo, las autoridades ancestrales kaqchikeles nos dicen:

no es suficiente recuperar el idioma kaqchikel, deberá constituirse en el instrumento para recuperar la nación kaqchikel, que hoy está dividida en más de 47 municipios o pueblos, a reconstruirse desde sus 4 linajes ancestrales, denominados ancestralmente como LOS XAJIL, LOS SOTZ'IL, LOS CHAJOMA'-AJQAJALY LOS XPANTZAY- TUKUCHE (Camey, 2018).

Estos fueron descritos en los libros históricos del pueblo maya kaqchikel, llamados los Anales de los kaqchikeles; durante la realización del (waix moloj) 0 congreso de ciencia y filosofía maya, realizado en Tecpan Guatemala, Chimaltenango, Guatemala, en 2018.

Los contenidos y la metodología de los cursos y las investigaciones de campo —para las cuatro diferentes modalidades de graduación, es de-

cir, la tesis, la sistematización de una experiencia profesional del estudiante, una experiencia de proyecto de emprendimiento comunitario y una práctica docente—, todos ellos enfatizan la realización de la persona humana y su comunidad, el desarrollo de su capacidad de escuchar y relacionarse armónicamente y con respeto con la madre tierra.

El proceso de aprendizaje y modo de producción de pensamiento parte del hecho de que cada estudiante se conozca a sí mismo, descubra por qué nació, su misión de vida, el desarrollo de sus competencias y habilidades para su Ch'umilal (significa el origen, el significado de su nombre y su apellido en kaqchikel).

Debe aprender y reconocer que la sabiduría de las abuelas y de los abuelos son las fuentes de la ciencia y la filosofía maya y que viven en cada rincón de sus comunidades, que expresan la pluralidad de perspectivas, de intereses y de valores que conviven en la práctica diariamente.

Además de su formación teórica, se le invita y se le orienta a participar en las luchas de su pueblo kaqchikel, consejos del guía espiritual, Camey, en la ceremonia de inauguración del waix congreso, “para que cuando entienda el valor de la defensa del agua, de los ríos, de los bosques y de la madre tierra, no estará buscando empleo en las empresas privadas ni en el sector público, buscará su tecnificación en lo maya” (Camey, 2018)

Algunos resultados

La salud desde la ciencia y filosofía maya se “sustenta en el carácter ecológico, holístico, sistémico, circular, piramidal, la armonía y lo integral de su cosmovisión” (Asecsa, 2015, p. 4). Por eso se prioriza el conocimiento, el diagnóstico, la observación y la aplicación de los conocimientos para la sanación y el equilibrio con la madre naturaleza.

La Universidad Maya Kaqchikel cuenta, entre sus resultados, con las investigaciones y sistematizaciones de la experiencia profesional, tal la experiencia de don Domingo Quino, que inicia su sistematización explicando el procedimiento del diagnóstico, desde la perspectiva de la ciencia y práctica maya, hoy, como naturópata maya kaqchikel, en su comunidad de San Lucas Tolimán, Sololá, Guatemala.

Inicia su experiencia basado en la creencia de que las energías del Ajaw o Creador son la fuente para la transformación energética de la vida. Dice: “El espíritu de Qajaw está inmerso en el espacio del sistema planetario, donde provienen las fortalezas energéticas para los seres vivos sobre la Madre Tierra” (Quino, 2018, p.13).

El calendario es la columna vertebral de la cosmovisión de la civilización maya, que para la sanación de enfermedades se basa en las energías correspondiente para “buscar el equilibrio energético del sujeto, por medio del numeral de su Ruwech Q’ij o signo del Calendario Sagrado Maya” (*ibid.*, p. 13).

El guía maya, que a su vez es neurópata, tiene la facultad de usar un signo denominado *envoltura sagrada*, que le sirve para “averiguar o buscar la causa de la enfermedad por medio de la envoltura sagrada” (*ibid.*, p. 15).

El paso final para el diagnóstico es “afirmar el resultado de la investigación con el Fuego Sagrado” (*ibid.*, p. 17).

Proceso de sanación

Se reconoce que las energías del Ajaw o Creador son la fuente para la transformación energética de la vida. El primer paso es:

observar y dar importancia a la energía lunar. Conocer y dar importancia a las cuatro fases de la Luna para cortar las diversas partes de las plantas medicinales, y el proceso de tratamiento con los pacientes. Conocer el día indicado, para realizar el tratamiento de curación. Iniciar el proceso de curación del paciente. (ibid., p. 19)

El procedimiento curativo

El neurópata maya, según la experiencia de don Domingo Quino, inicia con la:

limpieza de la sangre y reactivación del sistema nervioso por medio de baños de vapores, baños con agua fría, aplicación de barro en la parte afectada del cuerpo, bebida de achicoria, hierba mora, alcachofa, amargón, cardo santo [ibid., p. 20. Se sigue con la] limpieza del aparato digestivo, por medio de lavados estomacales e intestinales, utilizando para el efecto plantas medicinales, de malva, jilipieque y hierba cáncer [ibid., p. 22. Culmina con la] Limpieza de los pulmones, respiración de aire puro por la nariz y exhalación de la misma [sic] por la boca, a las 5 A.M. horas, de pie sobre la grama con rocío o bajo el árbol de ciprés. Para las personas que están en cama se les da de tomar jengibre, gordolobo, manzanilla, tomillo, etc. [ibid., p. 24]

La dieta alimenticia es especial: “no consumo de carne de varias especies, no comida grasosa, no comida chatarra y gaseosas. Consumo de verduras, frutas, té medicinal, etc.”(*ibid.*, p. 25).

Cada procedimiento curativo posee su tiempo, horas adecuadas del día, según el clima del lugar y la edad de los pacientes. Todos los medicamentos son naturales y se toman bajo estricta dosis de acuerdo con las edades de los pacientes.

Investigamos “Los vivos colores del güipil y el arte de la mujer kaqchikel” en la experiencia de la estudiante Ajabaj Chile (2015):

El trabajo de sistematización es para conocer la importancia del traje de la mujer maya hoy, rescatar técnicas antiguas de elaboración de la indumentaria, así como fomentar en las generaciones actuales el interés en nuestras tradiciones y costumbres y su importancia.

Analizar los símbolos plasmados en el güipil de la mujer maya como elementos culturales propios de cada pueblo. Fomentar en la población femenina la elaboración y el uso del traje maya kaqchikel, para mantener viva la cultura maya.

Promovemos la reconstrucción de las raíces ancestrales del pueblo maya, conocer el papel de la alcaldía indígena, enfocado hacia el buen servicio comunitario, según el trabajo del estudiante Choj, F. (2016):

El trabajo de Choj sistematiza la organización política y social, fundamental en los pueblos mayas. Se destaca la administración de justicia, que se basa en el sistema de autoridades, cuya importancia radica en el carácter político normativo del ejercicio de la autoridad indígena. Se estudia su forma de organización, las clases de autoridades, los procedimientos para la elección y sus funciones.

Vemos el rescate de algunas palabras del idioma kaqchikel del municipio de Santo Domingo Xenacoj, que han caído en desuso, trabajo de sistematización del estudiante E. U. Tuy (2016):

Las preguntas clave de Tuy, son: ¿cuáles son los motivos que obstaculizan la transmisión del idioma en Santo Domingo Xenacoj?, ¿cuáles son las palabras que están en vías de desaparecer en el idioma materno?, ¿es importante rescatar y valorizar términos propios del idioma materno en la comunidad de Santo Domingo Xenacoj?

Investigar cuáles son las palabras que han caído en desuso en los ámbitos de educación, tejeduría, agricultura, construcción y cultura.

La reconstrucción de la historia antigua del pueblo kaqchikel, interpretada desde la cosmovisión maya, trabajo de D. Upun (2018):

La tarea que se propone Upun es reconstruir la historia antigua del pueblo kaqchikel, interpretando la información contenida en los escritos indígenas con un enfoque de cosmovisión maya, para su interpretación.

Busca complementar el conocimiento que se tiene sobre el origen y la historia del pueblo maya, especialmente el pueblo maya kaqchikel,

desde una visión maya y sobre la base de la información que dejaron los mismos mayas y nawatl, en los libros sagrados.

Conocer el proceso político e histórico de la actual división del pueblo maya kaqchikel, en más de 47 municipios o pueblos, cómo fue perdiendo y por qué sus orígenes de linajes ancestrales: los xajil, los sotzil, los chajoma'-ajqajal y los xpantzay-tukuche.

Realización de un proceso sostenido y sistemático de congresos sobre ciencia y filosofía maya. Memoria de waix congreso. P. Rodríguez (2018):

Los Congresos se desarrollan y basan en la práctica maya, desde su organización, sus contenidos y los facilitadores. El orden utiliza la matemática maya. Se inició con el Waix moloj (0 congreso) Cero: significa, en la filosofía maya, la semilla de la vida, el fin y el inicio de los ciclos del tiempo en la cuenta vigesimal.

Trabajo en grupos de 4, la cuatridad: cuatro cargadores del tiempo (No'j, Iq', Kej, Ey) y el espacio; cuatro sectores y rumbos del cosmos (oriente, norte, occidente y sur); cuatro primeras parejas de maíz creadas por Ixmukane; cuatro colores de maíz (kãq/rojo, sãq/blanco, q'ëq/negro, q'än/amarillo).

Los contenidos principales versan alrededor de la autoridad ancestral maya, su estructura, sus funciones y su aporte hoy, frente a diferentes situaciones de las comunidades donde tiene presencia.

Cómo se utiliza la matemática vigesimal hoy, en los cultivos, en las artes textiles, tanto en madera, tela, arcillas y otros elementos naturales, para confeccionar objetos de uso diario y de usos ceremoniales.

Conclusiones

En la UMK, junto con las demás universidades indígenas de Abya Yala, promovemos la desobediencia epistémica, al trascender estructuras rígidas que niegan el cambio, limitan la creatividad y deterioran la conciencia, en tanto promovemos la plenitud del ser humano y su comunidad.

Basamos nuestra modalidad de aprendizaje, ejercitando la capacidad de escuchar y relacionarse con la madre tierra de manera respetuosa y armónica. Reconocemos a la madre tierra como la gran y principal pedagoga.

Privilegiamos el entendimiento del todo para comprender la parte y desde la parte vislumbramos el todo y en conexión permanente con la esencia de la tierra, los ríos, los bosques, las flores, la lluvia, la milpa, los animales.

Referencias

- AJABAJ CHILE, Blanca Azucena, *Protocolo de sistematización para grado de profesorado en idioma y cultura maya kaqchikel*, Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala, 2015.
- ASECSA - Asociación de Servicios Comunitarios de Salud –Asecsa–, *Investigación: principios, conocimientos y prácticas del pueblo Kaqchikel para el buen vivir*, Chimaltenango, Guatemala, 2015.
- CAMEY, Donato, *Guía espiritual Maya*, Chimaltenango, Guatemala.
- CHOJ PANJOJ, Felipe, *El papel de la alcaldía indígena, hacia el buen servicio. Diseño de tesina para licenciatura en cultura e idioma kaqchikel*, Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala, 2016.
- QUINO SOLÍS, Domingo, *Sistematización de experiencia profesional. Licenciatura en medicina general naturopática*, Chimaltenango, Guatemala, 2018.
- RODRÍGUEZ, Pakal, *Memoria del 0 congreso de ciencia y filosofía maya*, Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango, Guatemala, 2018.
- TORRES RIVAS, A., *Datos demográficos de Guatemala*, 2005.
- TUY BACAJAL, Edgar Urbano, *Palabras del idioma kaqchikerl, que han caído en desuso en Santo Domingo Xenacoj*, Sacatepéquez, Guatemala, 2016.
- UPÚN SIPAC, Damian, *Reconstrucción de la historia del pueblo Kaqchikel*. Diseño de tesis para licenciatura en pedagogía, especialidad en idioma y cultura kaqchikel, Chimaltenango, Guatemala, 2018.

MÉXICO

Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México

Érica González Apodaca - Alma Patricia Soto Sánchez

En este texto se presenta una experiencia de colaboración para la formación docente intercultural en Oaxaca, entre académicos urbanos del Ciesas y maestros del sistema de educación indígena originarios de comunidades oaxaqueñas y partícipes de sus formas de organización y vida comunitaria. Como contextualización de esta experiencia, se inicia presentando datos estadísticos sobre la exclusión y desigualdad educativa de la población indígena en México; se discuten las lógicas de asimilación y folclorización funcionales al sistema liberal monocultural que orientan las políticas nacionales de educación hacia los pueblos indígenas, y se presentan las respuestas dadas desde distintos actores del movimiento social en el campo de la educación pública en Oaxaca. Estas primeras tres secciones ayudan a ubicar el marco de la lucha político-pedagógica que enmarca la experiencia misma. En la sección “Otras educaciones: la pedagogía inductiva intercultural en la formación docente” se narra el caminar de la propuesta formativa del Método Inductivo Intercultural en México y los elementos centrales desde los cuales propone el proceso de aprendizaje intercultural. La experiencia en Oaxaca narra el proceso de colaboración con sus significados, tensiones, la transversalidad e importancia de la vida comunitaria y el territorio, así como la *comunalidad* como proceso teórico y vivencial que transforman no solo el MII en su forma y contenidos, sino las relaciones entre los distintos actores que ahí participan, teniendo como trasfondo la defensa de la autonomía, el control cultural y territorial y la pertinencia política de la educación, que busca promover las posibilidades de futuro y buen vivir desde los propios pueblos indígenas.

México, pueblos indígenas y desigualdad educativa

Según el Panorama Educativo de la Población Indígena en México (Robles-Vásquez & Pérez-Miranda, 2016), se estima que en 2014 la población indígena (PI) en México era de poco más de 11,9 millones de personas, lo que representa 10% del total del país (CDI, 2010). La desigualdad asociada a la condición étnica es patente en los datos esta-

dísticos: de la población nacional total, 31,4% cuenta con educación básica completa, mientras que en la población indígena (PI) esta proporción disminuye a 24,9% y en hablantes de lengua indígena (HLI),¹ a 19,7%. La educación media superior la ha completado 19,3% de la población total, 11,5% de la PI y 7,2% de la población HLI. La misma tendencia se mantiene al contabilizar a la población con educación superior completa: 12,7% de la población total, 4,9% de la PI y apenas 3,6% de la HLI. Las cifras muestran que los obstáculos de acceso, permanencia y logro educativo para completar la educación obligatoria son mayores para la PI y la HLI (Robles-Vásquez & Pérez-Miranda, 2016). Por lo mismo, no extraña que la matrícula de indígenas en las instituciones de educación superior del país apenas alcance una cifra entre 1% y 3% (Navarrete, 2011; Rojas y Soto, 2018).

En el caso de Oaxaca, hay 1.165.186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la población de la entidad (Inegi, 2010). Sigüenza (2013) analiza la desigualdad asociada a la etnicidad, a partir de los datos de rezago educativo:

En los 6-11 años – primaria–, se presentan tres indicadores de desigualdad: el rezago es cerca del doble entre la población indígena (5.14%) que la no indígena (2.81%) [...] En secundaria el rezago educativo fluctúa entre el 8.09% de la población no indígena y el 11.83% de la población indígena; en bachillerato las cifras son significativamente altas: mientras la población urbana presenta el dato más bajo, que es de 23.91%; la rural y la indígena presentan las más altas: 35.22% y 40.39%, respectivamente.

La desigualdad no solo se relaciona con la cobertura: en 2009 Oaxaca tuvo alta proporción de escuelas primarias multigrado con déficit de docentes y con un modelo pedagógico inadecuado (53,8%); asimismo, para ese año fue una de las entidades con mayor cantidad de primarias indígenas en situación de marginación y aislamiento (34 y 31,2%) (INEE, 2009; Sigüenza, 2013).

Cualitativamente, la desigualdad está asociada a la falta de pertinencia cultural de la educación y las metodologías de enseñanza, así

¹ Esta diferenciación de los datos que presenta el Panorama Educativo de la Población Indígena de México se hace retomando lo planteado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: "...se considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo[a], bisabuelo[a], tatarabuelo[a], suegro[a]) declaró ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares (CDI, 2012)".

como a la persistencia de enfoques asistencialistas y compensatorios, que no consideran a los pueblos sujetos de pleno derecho, para desarrollar propuestas viables de educación en el marco de su ciudadanía étnica (Leyva, 2007).

Políticas educativas indígenas

Los grandes modelos de política educativa del Estado mexicano dirigidas a los pueblos indígenas se pueden ubicar temporalmente por las fechas en que son decretados, pero en las prácticas cotidianas se traslapan sus concepciones, contenidos y formas. Hoy día se conservan fuertemente arraigadas como tareas de la escuela la castellanización, la integración y la asimilación (Bartolomé, 1996; Dietz & Mateos-Cortés, 2011; Jiménez, 2011; Ramírez, 2006; Soto-Sánchez, 2016), entretejidas con el discurso intercultural del Estado pluralista.

El reconocimiento constitucional de la diversidad cultural de México en 1992 no significó una disminución en la desigualdad de la participación de la población indígena en la toma de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales y educativas. Implica un reconocimiento trunco, por cuanto el desconocimiento gubernamental de los Acuerdos de San Andrés dejó afuera los derechos de autodeterminación y autonomía. Este hecho encarnó en educación de manera especialmente conflictiva, con una visión limitada de las políticas de interculturalidad por parte del Estado.

Con esta impronta, en el año 2000 el Plan de Desarrollo 2001-2006 instituyó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como nueva orientación de las políticas de educación básica en regiones indígenas.² Años más tarde, en respuesta a las demandas de cobertura en educación media superior y superior, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Martínez, 2011). Entre sus principales políticas estuvo la creación del sistema de Universidades Interculturales (UI) en regiones indígenas y campesinas, bajo un modelo curricular común; a la fecha suman doce universidades en igual número de entidades federativas. Su devenir ha sido muy heterogéneo; sin embargo se promueve una política oficial de interculturalidad, tutelada y dirigida por el Estado (Mato, 2009; 2014) y un enfoque de lo intercultural como relación dialógica y convivencia ética entre indígenas y no indígenas, que desdibuja el conflicto histórico y las asimetrías de poder (Dietz, 2014).

² En sustitución del enfoque bilingüe bicultural vigente desde los años 80, dentro del sistema diferencial para dar educación básica a población indígena.

A pesar de la aparente cooptación de las demandas educativas de los pueblos, estas encuentran vías de expresión desde la agencia de los movimientos sociales, magisteriales y etnopolíticos, en estados como Puebla, Veracruz, Chiapas y Oaxaca —que son los que concentran mayor población indígena—. Iniciativas y propuestas educativas de base social y comunitaria contestan los modelos educativos impuestos desde las instituciones del Estado y los enfoques angelicales de la interculturalidad (Gasché, 2008).

Movimientos político-pedagógicos en Oaxaca

En Oaxaca, desde los años ochenta, el Movimiento Democrático Magisterial de los Trabajadores de la Educación (MDTEO), en lucha por derechos laborales y de elección democrática de sus representantes, se posicionó como un actor social y político de gran influencia regional. En 2006, el movimiento catalizó el descontento social que llevó al surgimiento de la Asociación Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y desembocó en una protesta social generalizada, con la represión como respuesta gubernamental. Desde 2013, el magisterio encabezó la resistencia a la reforma educativa neoliberal y la defensa de los derechos laborales.

Por su parte, el magisterio bilingüe indígena y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) inició en los años ochenta el Movimiento Pedagógico, que promovió una práctica educativa crítica y transformadora en sus escuelas y desarrolló varios proyectos innovadores en términos de su pertinencia cultural y lingüística, a nivel preescolar, primario y secundario (Maldonado, 2011). La “educación comunitaria” refiere a un conjunto de proyectos e iniciativas dentro de los subsistemas educativos institucionalizados (*ídem*), que tiene objetivos de equidad y pertinencia en términos de “brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria” (Maldonado 2011:167) a la vez que “comprender y analizar dichas formas [comunitarias] en contextos de imposición cultural, económica y política” (Briseño, 2013: 31). Abrevando de la experiencia pedagógica de sus maestros y del acervo de conocimientos de los pueblos, los maestros emprendieron la construcción del Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO), que ha sido defendido como contrapropuesta a la reforma educativa neoliberal (Hernández, 2017).

Este espacio donde convergen diversas luchas constituyó un contexto estructurante de la colaboración que se estableció entre académicos urbanos, educadores comunitarios mayas y maestros de dis-

tintos pueblos indígenas de Oaxaca, en torno a una propuesta de educación intercultural y formación docente.

Otras educaciones: la pedagogía inductiva intercultural

Con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año 1994 y la creciente visibilización política de los pueblos indígenas de México, comunidades mayas de Chiapas emprendieron la construcción de alternativas educativas (Barbosa, 2015; Gutiérrez, 2006; Baronnet *et al.*, coords., 2011). Sus iniciativas reivindicaron la educación como un bien común, con un sentido contestatario reivindicativo de su diversidad. Todas las experiencias documentadas sostienen una fuerte crítica a la escuela como aparato ideológico funcional al sistema liberal monocultural; en muchos casos también promueven activamente su resignificación y la inclusión de conocimientos y epistemologías de los pueblos en las culturas escolares.

En 1995, un colectivo de educadores de diferentes pueblos mayas de Chiapas nombrado por sus autoridades comunitarias y agrupados en la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México, A.C. (UNEM) se acercó al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) con un proyecto de trabajo conjunto para dar forma a una propuesta educativa para sus comunidades y escuelas. El acercamiento marcó el inicio de una ruta de colaboración intercultural (Bertely, 2007). Al paso de meses de trabajo y con las sinergias construidas en una red heterogénea,³ se construyó una propuesta pedagógica territorialmente situada, sustentada en la *interculturalidad política* y la *pedagogía inductiva intercultural*, acuñadas por J. Gasché (2008).⁴

La propuesta de educación intercultural y bilingüe –también conocida como Método Inductivo Intercultural (MII)– se caracteriza por retomar la *actividad social* como principal fuente de conocimientos de los pueblos indígenas y campesinos y como centro del proceso educativo intercultural. La participación directa de los niños en la actividad

³ Participan académicos de Ciesas y otras instituciones, maestros oficiales y autónomos, familias indígenas y campesinas, miembros de organizaciones y movimientos sociales, autoridades comunitarias e instituciones educativas gubernamentales.

⁴ Jorge Gasché, colaborador y cofundador de la Rediin, era coordinador del Programa de Formación de Docentes Indígenas del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), donde formula las bases teóricas del Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2004). Invitado por María Bertely (Ciesas) al proyecto con la UNEM, colaboró intensamente en la construcción de la propuesta pedagógico-política desde la realidad de los pueblos indígenas de Chiapas y sus propias trayectorias de dominación y resistencia.

es detonadora del proceso de aprendizaje, que es integral y socioculturalmente construido.

El MII se fundamenta en una perspectiva sintáctica de la *cultura*, concebida como *práctica*: las actividades sociales de las comunidades constituyen prácticas culturales situadas en sus territorios. Ello permite, siguiendo el análisis de Jorge Gasché, que el acercamiento a la cultura de los pueblos no se reduzca a los rasgos folclóricos o emblemáticos o se fragmente en taxonomías de una monografía antropológica, sino que se aborde desde su integralidad y su carácter situado, dinámico e histórico (2008b).

El *hacer* conduce a aprehender conocimientos y valores implícitos a la actividad, de distinta naturaleza que el conocimiento convencional⁵ y situados en el territorio y en la relación sociedad-naturaleza de los pueblos. En una serie de pasos que conforman el método,⁶ los conocimientos socioculturales *propios* de la comunidad educadora son explicitados y trabajados pedagógicamente y posteriormente ampliados y articulados a los conocimientos escolares convencionales (*idem*), mediante prácticas educativas que resultan pertinentes en lo cultural, lo epistémico y lo político.⁷

La dimensión política del MII orienta el proceso formativo al conocimiento crítico de las relaciones de desigualdad, exclusión y racismo que constituyen una herencia colonial, y de sus formas de perpetuarse en las estructuras sociales, políticas e ideológicas de los estados latinoamericanos. Aunque se adopta la denominación *intercultural* como categoría estratégica en la interlocución con las instituciones del Estado mexicano, la semántica de lo intercultural en el MII alude justamente al conflicto histórico de la relación entre los pueblos indígenas y afromexicanos con la sociedad hegemónica, que se explicita en

⁵ Gasché distingue entre los conocimientos cognitivos propiamente dichos y los conocimientos implícitos a la actividad e indisolubles de ella (Gasché, 2008b). Pueden ser procedimentales (la técnica de la actividad), actitudinales y gestuales (en el sentido de gesto corporal que demanda la actividad), discursivos (lo que se dice en la actividad), así como los que involucran valores y espiritualidad de los pueblos en su relación con la naturaleza y el territorio sobrenatural (*idem*).

⁶ El MII consta de cuatro etapas: 1) la investigación participante de las actividades sociales y productivas de la comunidad y el *hacer* como una forma de aprendizaje activo; 2) la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad; 3) la sistematización de los conocimientos propios y el trabajo pedagógico con ellos, y 4) la ampliación y articulación intercultural con los conocimientos escolares convencionales y con el conocimiento científico (Gasché, 2008b).

⁷ La propuesta se fundamenta en un concepto antropológico de la *cultura* como práctica social y sistema simbólico (Sewell, 2004) pero mediada por relaciones de poder y contextos estructurados (Thompson, 1990). Recurre además a la psicología histórico-cultural de L. Vygotzky y la teoría de la actividad de A. Leóntiev.

el proceso educativo, identificando sus expresiones tanto en las problemáticas territoriales y comunitarias como en las experiencias personales y familiares de los participantes de la formación.

Tanto los no indígenas como los participantes adscritos a un pueblo indígena se asumen como sujetos posicionados en la trama histórica de la desigualdad. La formación promueve el diálogo reflexivo y la vigilancia crítica de las posiciones y representaciones interiorizadas, que son parte de esta herencia. Con ello, se propone un horizonte emancipatorio, de fortalecimiento de la conciencia crítica de las estructuras objetivas y los mecanismos intersubjetivos que apuntalan esas relaciones de poder.

La formación también busca contrarrestar las representaciones inferiorizadas o folclóricas de los pueblos indígenas, al promover la valoración positiva de prácticas y valores societales alternos —pero subalternizados—, presentes en la vida de las comunidades contemporáneas, inmersas en procesos de globalización y en contextos interculturales asimétricos. Se adopta entonces un enfoque crítico de los valores liberales capitalistas y su contrastación con valores asociados al *buen vivir* y sus equivalentes en distintos pueblos.

Luego pasa que tenemos grandes contratiempos, a veces la cosecha no se dio bien. Aquí trabajamos por autoconsumo. Entonces, si a mí me fue mal y a usted le fue bien, entonces usted tiene, tuvo excelente cosecha, y es lógico que le va a sobrar. Entonces, lo que se hace aquí es pedir “prestado”. Entonces, usted me va a prestar un zontle, así le denominamos, es la manovuelta. El zontle es la medida de la mazorca, es una medida que tenemos, son 400 mazorcas. Se cuenta por mano. Una mano tiene cinco dedos, cada dedo es igual a una mazorca. Para tener 400 mazorcas que es un zontle, se requieren 80 manos. 80 manos son 400 mazorcas. 40 manos es medio zontle, son 200 mazorcas. O sino, por maquila, que equivale aproximadamente a cuatro kilos. Hay una medida.

Entonces, “se presta”, me prestas. El ciclo agrícola que viene yo te entrego a ti lo que me prestaste, pero a lo mejor el ciclo que viene usted sigue teniendo, no necesita; entonces, usted es el que va a decidir, yo tengo que entregar. Pero si alguien no tiene, si no se le dio bien su cosecha, entonces, usted dice: “te lo recibo, pero entrégalo a la compañera, al compañero”. Entonces, a esa persona se le presta y es quien le va a entregar a usted. Se le da al que necesita. (Testimonio del señor Pedro, comunero de Santa Cruz Tepetotutla, 2017)

Además de las connotaciones políticas de la formación en el MII, la propuesta se sustenta jurídicamente en un enfoque de derechos. Esto supone un deslinde del trasfondo asistencial y compensatorio de las políticas indigenistas en México, así como de su versión multicultural de reconocimiento funcional a los intereses del mercado. Se busca trascender la concepción dominante de los pueblos como sujetos tutelados por el Estado y fortalecer, en la formación de maestros, una visión de los pueblos y comunidades como sujetos de derechos reconocidos en instrumentos internacionales⁸ y con legitimidad para impulsar proyectos viables de autodeterminación territorial, política y educativa.

En el aspecto pedagógico, el proceso parte de las actividades que desarrollan los pueblos en su territorio, concebido como el espacio vivido. Las actividades del ciclo anual dan la pauta de un currículo intercultural concreto y específico a cada pueblo de acuerdo con sus características culturales y sus expectativas sobre la escuela. La estructura curricular se forma por los ejes: Territorio, Recurso natural, Trabajo o Proceso de transformación y Fin social. El quinto eje es transversal y recupera los *valores* de la cultura íntima de los pueblos, su *espiritualidad* y sus conocimientos de lo sobrenatural (Gasché, 2008b).

Finalmente, el proceso educativo en el MII es un proceso necesariamente *colaborativo* con la comunidad y sus miembros, que son concebidos como primeros sujetos educadores y *expertos* en las diversas actividades sociales y productivas del ciclo anual en el territorio. El maestro y la escuela tienen un papel articulado a su contexto social, mas no la exclusividad de la educación ni del significado de ser *persona educada* (Levinson y Holland, 1996), lo cual se define de manera situada y vinculada a la cultura.

La formación en Oaxaca

En 2009 se formalizó académicamente la figura de dos diplomados de formación docente inspirados en el MII: Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües, dirigidos a profesores de diferentes pueblos originarios que trabajan en escuelas de nivel básico⁹ en Chiapas, Puebla, Michoacán y

⁸ El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal de Derechos Indígenas, entre otros instrumentos que reconocen derechos individuales y colectivos en tanto pueblos.

⁹ En México, el sistema educativo nacional estructura la educación básica obligatoria en el nivel preescolar (ciclos 1 y 2), nivel primaria (grados 3-9) y nivel secundaria (grados 10-12) en el sistema regular. Para la atención a la población originaria indígena existe un sistema diferencial, que cubre los ciclos 1-9. La clasificación suele ser arbitraria, obedecer a criterios

Oaxaca, estados con alto porcentaje de población indígena. En esos años el colectivo involucrado en la propuesta constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin)¹⁰ (Bertely, coord. 2011).

La formación en Oaxaca tuvo distintos momentos: en el 2009 se trabajó con profesores en activo, que estudiaban la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena (Lepepmi) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una institución pública formadora de docentes. En 2011, los diplomados se trasladaron a territorio del pueblo ayuuik, en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, en coordinación con la supervisión escolar N° 177 del sistema de educación indígena. Recientemente, en 2018, una nueva generación de maestras de escuelas oficiales concluyó la formación. El proceso ha permitido la publicación de materiales educativos en coautoría, la incorporación de sus egresados a la Rediin y el seguimiento y profundización de la propuesta.¹¹ Pero, además, en su diversidad de escenarios, la experiencia ha sido un espacio de aprendizajes en un campo complejo, el de la colaboración intercultural entre la academia institucionalizada, los movimientos sociales-magisteriales y los sujetos comunitarios. En lo que sigue puntualizamos algunas de sus características y retos.

La organización comunitaria como trasfondo estructurante de las experiencias de colaboración

El telón de fondo de la colaboración en Oaxaca es la vitalidad y viabilidad política de la organización comunitaria de sus pueblos.¹² Es-

exclusivamente lingüísticos o esconder fuertes desigualdades educativas entre un sistema y otro.

¹⁰ Actualmente la Rediin vincula alrededor de 200 profesores de pueblos indígenas y comunidades campesinas y periurbanas de Puebla, Michoacán, Chiapas y Oaxaca, entre maestros oficiales y educadores comunitarios autónomos, además de investigadores independientes y académicos de diferentes instituciones, como el Ciesas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Iberoamericana (UIA). Mantiene en marcha el proyecto Milpas Educativas, que promueve encuentros de los equipos interestatales e impulsa el MII en proyectos educativos más allá de la escuela, en la familia y la comunidad.

¹¹ En Oaxaca se ha formado en estos diplomados alrededor de sesenta profesores de distintos pueblos indígenas y no indígenas. Se produjeron materiales educativos en coautoría con las comunidades, para uso en las escuelas, que consisten en 6 calendarios sacionaturales y 31 tarjetas de interautoaprendizaje, 11 de preescolar y 20 de primaria, en las lenguas ayuuik (mixe) (19), dilla xhon (zapoteco sierra norte) (1), ditsê (zapoteco sierra sur) (2), tu' un savi (mixteco) (1); cha' t' nyia (chatino) (1) y español (7). En el nivel preescolar los maestros optaron por elaborar calendarios gráficos de prelectura (Bertely coord., 2012) Además se han producido cinco tesis de grado, con aportes en la documentación de conocimientos locales-comunitarios y propuestas pedagógicas de educación intercultural desde el MII.

¹² En 2005 la organización política comunitaria y los sistemas normativos indígenas de Oaxaca fueron reconocidos en la legislación estatal, en razón del derecho de libre determinación

ta forma de organización social y política sostenida en sus instituciones de gobierno —la Asamblea y el sistema de cargos comunitarios—¹³ se ancla en el tejido formado por relaciones de parentesco y prácticas de reciprocidad distributiva, laboral y ritual, así como por las relaciones y los significados que rodean el trabajo colectivo, la fiesta y el territorio.¹⁴ Intelectuales oaxaqueños han propuesto el concepto de *comunalidad* para referirse a la forma de vida de los pueblos originarios oaxaqueños, como distintiva y compartida con otros pueblos de la matriz civilizatoria mesoamericana (Martínez, 2010; Robles y Cardoso, 2009; Maldonado, 2015) y han profundizado en sus características, sus expresiones y sus retos actuales.¹⁵

La pertenencia comunitaria es un ámbito que estructura la identidad de los maestros de educación indígena de Oaxaca, que genera lealtades y expectativas de comportamiento. Imbricados con su trabajo escolar y/o su asistencia a programas semipresenciales de formación, los docentes participan en actividades sociales y productivas locales, prestan servicio, elaboran tortillas, son músicos y cosechadores de aguamiel. Además, son también sobrinos, ahijados o compadres, con mandatos de parentesco.

La colaboración entre la academia y los maestros de Oaxaca estuvo sujeta a la lógica de la comunalidad y es permeada por esta. Una muestra simple a nivel de las formas fue la necesidad de negociar los

de las comunidades indígenas y afromexicanas para decidir sus formas internas de convivencia, organización social y elección de autoridades. De 570 municipios que componen el estado, 417 eligen a sus autoridades por este régimen, fundado en la elección directa en Asamblea y no en el sistema de partidos políticos de las democracias liberales (Ieepco, 2018).

¹³ Se estructura en torno a dos elementos pilares: la asamblea comunitaria como máximo órgano de autoridad y toma de decisiones y el sistema de cargos, un escalafón de servicios civiles, religiosos y agrarios prestados de manera gratuita y obligatoria por los ciudadanos durante varios años de su vida, comenzando por los cargos más sencillos y ascendiendo a cargos con mayor responsabilidad y prestigio. La participación en el sistema de cargos es obligatoria y permanente; supone de quien lo presta una fuerte inversión de tiempo, recursos económicos y compromisos rituales y parentales asociados a su ejercicio y en ciertos pueblos y comunidades el compromiso de participación alcanza incluso a los comuneros migrantes (Maldonado, 2015).

¹⁴ Para profundizar en el tema de la comunalidad oaxaqueña consultar el número 34 de la revista *Cuadernos del Sur* 18 (34), enero-junio 2013. En línea: <http://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>. Fecha de consulta: 2 diciembre 2018.

¹⁵ La comunalidad es una construcción teórica originalmente desarrollada por los antropólogos indígenas Floriberto Díaz y Jaime Luna y después desarrollada por numerosos intelectuales oaxaqueños. Tiene como base un tejido social comunitario, estructurado por las relaciones de parentesco, y se compone de cuatro elementos distintivos (Rendón, 2004): el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal. Empero, más que a un conjunto de rasgos estáticos en el tiempo alude a la relación dinámica que se establece con la comunidad y sus miembros.

tiempos académicos previstos para la formación, la periodicidad de los encuentros e incluso los horarios, de acuerdo con el peso de los tiempos comunitarios y los compromisos y expectativas de comportamiento sobre sus maestros. Pero, además de las formas, la comunidad también estructura aspectos de fondo de la colaboración e incide en sus alcances. En la región ayuujk, sede de la segunda generación de los diplomados de la REDIIN, una organización comunitaria fuertemente cohesiva ha permitido mantener a sus docentes ayuujk en su región etnolingüística,¹⁶ en un sistema educativo y magisterial cuyas lógicas promueven la dispersión y la fragmentación.¹⁷ Esto hizo posible trabajar la formación docente en el MII con toda una supervisión escolar y contar con mayor autonomía ante las exigencias burocráticas y los tiempos institucionales y sindicales de los maestros.¹⁸

Autonomía y toma de decisiones del proceso formativo

Como contraparte, en la colaboración se dio una reivindicación permanente de la autonomía del colectivo de maestros, no solo ante el equipo gestor y los académicos del Ciesas, sino también frente a la propuesta pedagógico-política del MII. Implicó negociar no solo aspectos formales, sino el control mismo de decisiones del proceso, que se convirtió en un espacio para problematizar las cuotas de control, autoría y ejercicio del poder.

El colectivo docente y la supervisión escolar afirmaron su autodeterminación para retomar elementos del MII y reinterpretarlos desde sus propias realidades y perspectivas. La frase “no les estamos pidiendo permiso” fue una de sus expresiones, otra fue el cambio de código lingüístico y las deliberaciones en su lengua ayuujk, que concluían con un resumen breve en castellano para los académicos: en estos espacios se hacía explícito que había un campo de decisión y autoría vedado al no ayuujk. Muy a menudo, de estos espacios salieron y

¹⁶ En el municipio de Santa María Tlahuitoltepec, maestros y autoridades municipales comunitarias gestionaron en los años noventa obtener la sede de la Supervisión Escolar 177. Una vez conseguido, este logro de gestión amplió su margen de control y autonomía frente a las políticas de asignación de docentes del instituto estatal de educación y del propio sindicato magisterial.

¹⁷ Una problemática hartamente conocida en el sistema de educación indígena en México consiste en que las políticas de ingreso y permanencia de los docentes se definen por una lógica meritocrática sindical e institucional, cuyo objetivo es acercarse a los centros urbanos. Estas prácticas generan que los docentes no estén ubicados en su área lingüística y que la movilidad de centros de trabajo sea una práctica constante.

¹⁸ Coronado analiza las contradicciones y conflictos que se desprenden de las prescripciones dominantes que estructuran la identidad de los maestros de educación indígena en México, en los ámbitos escolar/institucional, sindical y de reivindicación étnica que, interrelacionados sociohistóricamente, conforman su cultura etnomagisterial (Coronado, 2013).

se comunicaron decisiones y consensos alcanzados por el colectivo de docentes-comuneros, sobre sus recursos culturales, sus fines pedagógico-políticos y sus formas de comprender e interpretar los aspectos conceptuales y metodológicos de la formación intercultural.

Control cultural y territorial

Hemos insistido en que lejos de *trasmitir* un método de educación intercultural en un vacío, la formación docente se caracterizó por la apropiación selectiva y crítica del MII y su reinterpretación desde entramados socioculturales, políticos y territoriales particulares. Estos colocan los significados de la educación en el marco de luchas políticas por la reivindicación de derechos colectivos, de autodeterminación y de defensa del territorio, así como en debates en proceso sobre las relaciones de género, violencia y patrimonio cultural de los pueblos de Oaxaca.

Aun siendo una experiencia muy puntual, la formación docente en el MII se imbricó en estas tramas y puso la propuesta en perspectiva. Las posiciones éticas y políticas de la colaboración, los límites de la investigación y explicitación de la cultura y las formas complejas del extractivismo epistémico que pueden ir implícitas en los proyectos y redes de colaboración que involucran a la academia y a los actores comunitarios fueron temas que, al explicitarse en el proceso mismo, visibilizaron la centralidad de una colaboración orientada al fortalecimiento del control cultural de las comunidades como uno de sus fines:

En lengua mixe, se puede decir que la explicitación es nēkū-jpxēn-nēmaatyäjkēn (decir las características y atributos de una cosa). La reflexión que se generó fue la interrogante de por qué y para quién explicitar. La pregunta no se ha respondido con claridad, aunque cabe mencionar que la explicitación tendría lugar primordial para los mismos indígenas y sería para fortalecer los conocimientos indígenas. Conectado con el asunto de la explicitación, también se abordó la forma en que ésta se hace o debe hacerse. La primera idea de parte de los académicos no indígenas (los mediadores como se hacen llamar) fue la de explicar los conocimientos indígenas a través de la palabra escrita, sin embargo, desde la voz de los actores indígenas, se hizo una pausa para darse la oportunidad de reflexionar sobre las acciones y con toda certeza se supo que la explicitación por el momento no se hace de manera escrita, sino de manera oral y que esta forma de explicitación no implica una carencia, sino una forma de vida. También se asentó que los indígenas o especí-

ficamente los ayukjää'y, en tanto seres humanos desarrollan innegablemente acciones reflexivas sobre sus actos. La tarea es definir qué se desea explicitar, cómo y para quién. Sería pues una decisión política e ideológica de los propios pueblos y comunidades indígenas. (Cardoso y González, 2018)

A modo de corolario, podemos decir que los diplomados en el MII mostraron la complejidad de las asimetrías sociales y epistémicas que estructuran la colaboración intercultural. Para los actores de esta relación, no es menor el reto de cuestionar críticamente las posiciones convencionalmente ocupadas en la academia, el magisterio, el movimiento social y la comunidad, así como vigilar críticamente las representaciones y prácticas de poder que reproducen desigualdades asociadas a condiciones de raza-etnia, clase, género y escolaridad.

Además de visibilizar la explicitación de conocimientos propios como una decisión política, el proceso mostró que el campo de la gestión y la toma de decisiones representa un espacio de autodeterminación de los sujetos —las comunidades indígenas y campesinas—, con potencial para fortalecer el control cultural sobre los conocimientos comunitarios y su divulgación.

Asimismo, contestando una tendencia en el campo de la EIB a postular modelos replicables de educación intercultural, el proceso de los diplomados en el MII se mostró como ejercicio situado de apropiación selectiva y crítica que responde a lógicas socioculturales e historias interculturales concretas, si bien también es estructurada por la academia y las políticas de gestión del conocimiento. La permeabilidad de estas últimas a la diversidad de concepciones y prácticas político-pedagógicas que participan de la colaboración y la posibilidad de aprender de ellas es un horizonte a construir.

Referencias

- BARBOSA, Lía, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativopolítica de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, México: Librunam, 2015.
- BARONNET, B., M. Bayo, M. Mora y R. Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras": zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Ciesas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2011.
- BARTOLOMÉ, Miguel Ángel, *Pluralismo cultural y redefinición del estado en México* (Serie Antropología No. 210), Brasilia, 1996. Disponible en: https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/Pluralismo_cultural_y_redefinicion_del_estado_en_Mexico.pdf [acceso 30 de noviembre 2018].
- BERTELY, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Ciesas, 2007.
- BERTELY, María (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México: Ciesas, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- ..., *Tarjetas de Auto-interaprendizaje: pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino*, México: Ciesas, DGEI, OEI, 2012.
- BRISEÑO, Julieta, "La formación de educadores comunales", en: *Cuadernos del Sur* 18 (34) Ene-junio 2013, Oaxaca, 2012, pp. 29-37.
- ..., "Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México", en: *Education policy analysis archives*, 23, 95, 2015.
- CARDOSO y González, "Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México", en: *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México: Ciesas, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Catálogo de Localidades Indígenas 2010*, México. [En línea], 2012. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/>. [Acceso 27 de noviembre 2017].
- CORONADO, Marcela, *La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista*, México: Unidad UPN, 2013.
- DIETZ, Günter, "Universidades Interculturales en México", CPUe, *Revista de Investigación Educativa*, 21(19), 319-326, 2014.
- DIETZ, Günter y Laura Mateos-Cortés, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Evolutión, 2011.
- GASCHÉ, Jorge, *Una concepción alternativa y crítica para proyectos de desarrollo rural en la Amazonía*, Iquitos: Instituto de In-

- vestigaciones de la Amazonía Peruana - IIAP, 2004, 105-118.
- ..., “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala / Ciesas, 2008, 367-397.
- ..., “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala / Ciesas, 2008b, 279-365.
- GUTIÉRREZ, Raúl, “Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas” (1994-2004), en: *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 4 (1), 2006, 92-111.
- HERNÁNDEZ, Samael, “Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal en Oaxaca”, en: R. González y G. Olivier (coords.), *Resistencias y alternativas: Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*. Atzacapozalco: UAM, 2017, p. 83.
- IEEPCO - Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca, Catálogo de Municipios sujetos al régimen de sistemas normativos indígenas, 2018. En: <http://www.ieepco.org.mx/sistemas-normativos>. [acceso: 29 noviembre 2018].
- INEE - Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, 2009. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/B/108/P1B108.pdf> [acceso 30 de noviembre de 2018].
- JIMÉNEZ, Yolanda, “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’ en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, en: *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 12. [En línea], 2011. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html> [Acceso 13 de junio de 2016].
- LEVINSON, Bradley y Dorothy Holland, “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en: B. Levinson, D. Foley y D. C. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York, 1996.
- LEYVA, Xóchitl, “¿Antropología de la ciudadanía?... étnica. En construcción desde América Latina”, en: *Liminar*, 5(1), 2007, 35-59.
- MALDONADO, Benjamín, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2011.
- ..., “Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca”, en: *Bajo el Volcán*, Vol. 15, N° 23, septiembre-febrero, 2015, 151-169.
- MARTÍNEZ, Elizabeth, *La educación intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*, 2011, 12-19.
- MARTÍNEZ LUNA, Jaime, *Eso que llaman comunalidad*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010.
- MATO, Daniel, “Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, N° 14, 2014, 17-45.
- MATO, Daniel (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas: Insti-

- tuto Internacional de la Unesco para la educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [Acceso 27 de noviembre de 2018].
- NAVARRETE, David, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de becas para indígenas”, *Perfiles Educativos* 23 (número especial), 262-272, IISUE-UNAM, México, 2011.
- RAMÍREZ, Elisa, *La Educación Indígena en México*, México: UNAM, 2006.
- RENDÓN, Juan José, *La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indios*, en: Tomo I, México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2004.
- ROBLES-VÁSQUEZ, Héctor y Mónica Pérez-Miranda (coords.), *Panorama Educativo de la Población Indígena (Educational Panorama of the Indigenous Population)*, INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Unicef, 2016. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/mesa-PEPI/PEPI.pdf>.
- ROBLES, Sofía, Rafael Cardoso y Floriberto Díaz, “Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe”, en: *Voces Indígenas*, 2007.
- ROJAS, Angélica y Alma Soto-Sánchez, “Experiencias desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) en el acceso a Educación Superior de estudiantes indígenas”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Eduntref, 2018.
- SEWELL, William, “The concept (s) of culture”, en: *Practicing history*, Routledge, 2004, pp. 90-110.
- SIGÜENZA, Salvador, *Oaxaca: Análisis de línea de base Unicef-Ciesas. Documento de Trabajo*, Oaxaca, 2013.
- SOTO-SÁNCHEZ, Alma, *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2016.
- TAPIA-GUERRERO, Luis Arturo, “El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (1), 7-50, 2016.
- THOMPSON, John B., *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*, Xochimilco: UAM, 1990.

El programa de intercambio Íbero-ISIA. Una experiencia de diálogo intercultural

Eugenia Legorreta - Sebastián Olvera

El presente texto reseña la experiencia concreta del Programa de Intercambio Estudiantil, mediante el que alumnos del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) cursan un semestre en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Íbero).

Oficialmente, el intercambio busca complementar la formación académica de estudiantes del ISIA para su futura incorporación en actividades de docencia, investigación y/o gestión académica. Sin embargo, la riqueza del programa no se agota ahí.

Los estudiantes que pasan un semestre en la Íbero son miembros de comunidades campesinas e indígenas, que han crecido en contextos donde se reproducen valores y prácticas diferentes de los que acostumbramos ver en las urbes. En consecuencia, el hecho de que lleguen y se relacionen con las personas que ahí habitan desata una rica dinámica de compartición de aprendizajes. Esta es la experiencia que se desea comunicar en las siguientes páginas.

En la primera parte del texto se reseñan las condiciones generales de vida de los pueblos indígenas y campesinos en México. A continuación, se explica la complicada relación histórica que han mantenido estos pueblos y comunidades con la educación superior escolarizada. Posteriormente, se realiza una presentación de los proyectos educativos y las apuestas pedagógicas que representan tanto el ISIA como la Íbero. En seguida, se presenta en qué consiste y cómo funciona el Programa de Intercambio, para luego analizarlo como experiencia de diálogo intercultural.

Para finalizar, se presenta una reflexión sobre la pertinencia de fomentar experiencias de este tipo en las instituciones de educación superior convencionales, como una forma concreta de reforzar la vocación humanista de lucha por la justicia y defensa de la diversidad de las universidades, que poco a poco ha ido desdibujando la lógica mercantilista y maximizadora del capitalismo por medio de las políticas educativas neoliberales y la imposición de los valores del mercado como ejes rectores del quehacer de las instituciones educativas.

La riqueza de los mundos indígenas

Si bien es cierto que el conjunto de las sociedades de América Latina y el Caribe ha tenido que enfrentar el subdesarrollo, el imperialismo y la dependencia prácticamente desde su vinculación al capitalismo en la época colonial, es inobjetable que los sectores indígena y campesino han cargado con una de las peores partes en este proceso. Sus miembros han sido condenados a la explotación más rapaz, así como a formas intensas de etnofagia que van de la asimilación homogeneizante a los esquemas de integración que folclorizan su existencia (Díaz-Polanco, 2005).

En efecto, ni siquiera los procesos de independencia o las revoluciones que se han gestado en cada país de la región han logrado liberar completamente del flagelo de la opresión a dichas comunidades. Tampoco lo han hecho los procesos de globalización más progresistas, que, por ejemplo, pugnan por que se universalicen derechos como la libre autodeterminación de los pueblos o la educación (Mato, 2001).

Es por ello que no se deben menospreciar los esfuerzos y las experiencias que los pueblos campesinos e indígenas hacen por mejorar sus condiciones de vida y los entornos en los que inciden. Y es que, sin caer en el romanticismo que mistifica a estos sectores sociales, algunas de sus prácticas y formas de interrelacionarse ofrecen perspectivas plausibles para producir y reproducir lo social de maneras alternativas a la lógica hegemónica capitalista.

Ahora bien, es menester recordar que no toda forma de relación ajena a la razón capitalista es necesariamente contrahegemónica o puede ser considerada propiamente una alternativa al régimen imperante. Existen relaciones que, aunque no persiguen la explotación del trabajo, la acumulación de capital o la conservación del Estado capitalista, tampoco se oponen al sistema. De modo que son perfectamente compatibles con el orden actual de las cosas (Chibber, 2014).

Esto sucede con muchas prácticas de pueblos indígenas de todo el mundo, cuya diversidad es fetichizada, mercantilizada y vendida como un producto cultural o, en otras palabras, integrada a la lógica multicultural del capitalismo (Žižek, 1998). Por ello, siempre que se trate de vincular el tema de los pueblos indígenas y campesinos al de las alternativas al capitalismo es necesario ser prudentes y tener mucho sentido de la proporción. Este es, concretamente, el caso de la educación intercultural.

Con todo, resulta importante traer a colación la experiencia del Programa Intercambio Íbero-ISIA, pues ofrece un ejemplo muy concreto de cómo estas comunidades y sus integrantes, con sus formas di-

ferentes de tejer relaciones y vivir, muestran las limitaciones del régimen imperante y la posibilidad de construir otro mundo.

La situación de los pueblos indígenas en el país y Oaxaca

México es un país pluricultural, cuna de diversas civilizaciones indígenas con ricas culturas. A nivel de América Latina, a México se le reconoce como el segundo país con mayor porcentaje de población indígena y como el tercero con mayor cantidad de pueblos indígenas (Cepal, 2014, p. 43).

Esta rica diversidad se presenta en términos concretos en diversas formas de vida, saberes y cosmovisiones. Según datos oficiales, en México existen aproximadamente 68 pueblos que hablan una lengua originaria diferente y, en total, reproducen 364 variables lingüísticas. De estas lenguas, las cinco más habladas en términos porcentuales a nivel nacional son: el náhuatl (24%), el maya (13,7%), el mixteco (6,8%), el zapoteco (6,8%) y el tseltal (5,7%) (CDI, 2015, p. 11).

Del total de los más de 119 millones de personas que viven en el país, el 21,5% se considera indígena, pero solo el 6,5% es hablante de alguna lengua. La mayor parte de las comunidades originarias se asientan tradicionalmente en el sur y el este del país, en estados como Oaxaca, Veracruz, Chiapas y Yucatán.

No obstante, a causa de la migración por razones económicas (búsqueda de empleo, principalmente), en los últimos años se han ido registrando personas que se reconocen como indígenas en entidades del norte y centro (como Baja California Sur, Sinaloa y Nuevo León) (*ibidem*, pp. 12-13, 300).

En cuestión de condiciones de vida y acceso a derechos básicos, estas comunidades siguen presentando varias carencias. Una muestra clara de esta situación es que al menos el 55,5% de los indígenas del país vive en municipios de alta y muy alta marginalidad, donde se reproducen problemáticas sociales como el desempleo, el alcoholismo y la inseguridad. Todo ello al tiempo que el 77,6% de este grupo poblacional se encuentra en condiciones de pobreza, lo que les impide o dificulta el acceso a salud, vivienda digna y educación escolar (Coneval, 2017, p. 10).

Oaxaca, por su parte, es la entidad estatal con mayor población indígena registrada (46,7%) y con mayor cantidad de grupos etnolingüísticos. En ese territorio convergen al menos 16 pueblos indígenas distintos, de los cuales los más numerosos son los zapotecos, los mixtecos, los mazatecos, los chinantecos y los mixes. Se hablan, además, alrededor de 26 variables lingüísticas. Sin embargo, el problema de la

marginación se reproduce con la misma fuerza que a nivel nacional. Se estima que al menos el 45% de los miembros de estos pueblos viven en condiciones de marginación extrema (CDI, 2008, pp. 14-15).

Los pueblos indígenas y la educación escolarizada en México

La relación que han mantenido los pueblos indígenas con la educación escolarizada moderna es, por decir lo menos, conflictiva. Prácticamente, desde la época Colonial y hasta casi el final del siglo XX, el Estado utilizó la educación escolarizada como instrumento de *asimilación* contra la población indígena (Salmerón y Porras, 2010, pp. 510-511).

La llegada de los invasores europeos a América en el siglo XV significó también la incorporación del México precolombino y sus poblaciones al naciente régimen capitalista. Los indios que sobrevivieron a la guerra de conquista fueron capturados y condenados a servir como mano de trabajo esclava o servil en haciendas, minas, campos de cultivo y palacios.

Y, al convertirse en pueblos *conquistados*, sus culturas, saberes y lenguas fueron despreciados y tildados de atrasados (Montemayor, 2008). En consonancia, la educación fue ocupada por la Iglesia y la metrópoli para castellanizar y evangelizar a esos pueblos, así como para hacer que negaran sus raíces y culturas.

La concepción del mundo indígena como arcaico sobrevivió en México aun cuando el país consiguió —con una guerra peleada principalmente por indígenas— su independencia de la Corona española en 1821. El ideario de la construcción de un “Estado-Nación Mexicano” de las clases dominantes mestizas que quedaron entronadas después de la independencia provocó automáticamente la intensificación de la política de asimilación contra los descendientes de los pueblos originarios. Así, la educación escolarizada continuó fungiendo como instrumento de homogeneización de lo diverso, pero ahora para construir la “nación mexicana”.

Desde ese momento y hasta la década de 1970, el Estado impulsó un modelo educativo positivista que buscaba la integración de lo indígena a la “cultura nacional mestiza” por medio de la castellanización y la alfabetización (Salmerón y Porras, 2010, p. 512).

La consolidación de un Estado-nación después de la Revolución de 1910 y la presión de las nuevas luchas sociales por derechos democráticos que inauguró el movimiento social de 1968 son los factores que propiciaron que el modelo educativo monolingüe dirigido a la población indígena mutara. El *nuevo* modelo no buscaba ya la pura asimilación de lo indígena mediante su homogenización, sino su incorpora-

ción mediante un modelo bilingüe que, si bien no es tan coercitivo, sigue supeditando lo indígena a lo mestizo.

Solo se opusieron alternativas a la concepción integracionista de la educación dirigida a miembros de comunidades indígenas cuando se empezaron a desarrollar y expandir modelos pedagógicos desde las mismas comunidades (tarea en la que las nuevas generaciones de profesores rurales salidos de las Escuelas Normales tuvieron un papel importante) y resurgió la lucha de los pueblos por la autodeterminación (particularmente desde el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1° de enero de 1994).

La fuerza de estos acontecimientos fue la que obligó a la sociedad y al Estado a comenzar a replantearse el modelo educativo escolarizado dirigido a las comunidades indígenas a principios del siglo XXI.

De este modo, en 2001 el gobierno de turno realizó una reforma al artículo 2° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que reconoce el carácter pluricultural del país. En 2007, México adhirió a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Y en 2013 se propuso una reforma al artículo 3° constitucional que pone énfasis en la formación de un modelo de educación intercultural.

Todos estos cambios propiciaron la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, en 2001, y la formación de una “agenda intercultural” de educación pública en 2011. Iniciativas que buscaban en su conjunto promover una “educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para la población indígena en todos los niveles educativos, y proporcionar una educación intercultural para toda la población” (Schmelkes, 2013, s/p).

Con todo, el nuevo modelo intercultural no ha estado exento de limitaciones, contradicciones y críticas. Se ha señalado que la visión integracionista e indigenista se sigue ejerciendo de facto detrás de esta propuesta, que en el papel es progresista (Maldonado, 2016).

Además, los esfuerzos por implantar este modelo intercultural de educación se han restringido casi por completo a la educación básica. Solo en años recientes se ha comenzado a atender los ámbitos de educación media superior y superior. Baste decir que recién en 2003 el Estado fundó la primera universidad intercultural.

Los resultados de toda esta política educativa se pueden evaluar a la luz de algunos indicadores. Por ejemplo, en los hablantes de lengua indígena de 15 años y más se mantiene una tasa de analfabetismo del 23,2%. Asimismo, de la población indígena de 15 o más años, el 21,3% no tiene escolaridad, el 23,9% tiene la educación primaria,

el 21,4 % completó la educación secundaria y solo el 7% y el 4,4% tienen educación media superior y la superior, respectivamente (Conapo, pp. 6-8).

Por otra parte, mientras que el 94,4% de la población indígena de 6 a 14 años asiste a la escuela, solo el 1% de los jóvenes indígenas en condiciones de hacerlo tienen acceso a la educación superior (CDI, 2015, pp. 43-44 y Schmelkes, 2008).

En síntesis, aunque desde finales del siglo pasado se ha intentado actualizar y adecuar la política educativa dirigida a miembros de comunidades indígenas, sus contenidos, objetivos y resultados todavía dejan que desear, particularmente en el ámbito de la educación superior.

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk, una propuesta educativa alternativa

El Centro de Estudios Ayuuk - Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA) inició sus actividades el 10 de noviembre de 2006, una vez que se firmó el convenio de colaboración entre la organización Servicios del Pueblo Mixe y el Sistema Universitario Jesuita, que son las instancias que impulsaron el proyecto.

Cuando comenzaron los trabajos, el Instituto llevó por nombre Centro de Estudios Ayuuk -Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA). Inició sus labores como institución de estudios superiores, en la comunidad de San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan Cotzocón, en el estado de Oaxaca.

En sus inicios, el ISIA ofrecía dos licenciaturas: Administración y Desarrollo Sustentable, y Comunicación para el Desarrollo Social.

La institución estaba pensada para atender a los jóvenes de la zona en Oaxaca (que es el mixe bajo) y por este motivo en los cuatro primeros semestres de cualquier licenciatura se imparten clases de lengua mixe (ayuuk).

Una de las principales fortalezas del ISIA ha sido su modelo educativo, que sintetiza algunos de los principales componentes de la cosmovisión ayuuk. Este modelo pretende dar respuesta a la realidad de las comunidades indígenas. Su intención es fortalecer a las comunidades y su práctica intercultural, por lo que se aboca a revalorar conocimientos y experiencias que se generan en las comunidades e incluirlos en su currícula y pedagogía.

Para vislumbrar la importancia de este enfoque, es necesario tomar en consideración las relaciones de inequidad y exclusión que hasta ahora ha reproducido la academia occidental respecto de los conocimientos de los pueblos indígenas. Por ello, el ISIA busca que su

modelo de educación valore otros conocimientos y se desarrolle una dinámica de inclusión.

Entre los objetivos del Instituto está el de dotar a los jóvenes indígenas de una educación de alta calidad, que sea pertinente y que les permita tener una actitud crítica y propositiva para generar condiciones que eleven el nivel de vida de sus familias y comunidades (ISIA, 2008, p. 6).

Como el modelo está sustentado en la lengua y en la cultura ayuuk, tiene entre sus retos principales que los jóvenes indígenas obtengan conocimientos de diversas disciplinas, pero sin que esto implique que *dejen de ser lo que son o que pierdan su orgullo e identidades*. Estudiar significa, desde esta perspectiva, abonar a la construcción de un mejor mundo, con respeto a la diversidad y en el que diferentes formas de vivir sean posibles.

El modelo educativo desde su concepción ha tenido como foco la compleja realidad que atraviesan los pueblos indígenas. El resultado es que ciertos elementos de la comunalidad indígena (como la asamblea, los cargos y el tequio) forman parte de la lógica enseñanza-aprendizaje.

La meta es oponer una alternativa a esa lógica que resquebraja y debilita los pilares comunitarios. También busca romper con el patrón de profesionistas egresados de escuelas públicas de la región, que reciben una preparación académica de baja calidad que debilita los valores culturales propios, resultando en profesionistas que no tienen vocación y que, habiendo perdido sus valores comunitarios, buscan su propio beneficio, por lo que aportan muy poco o nada al desarrollo de sus comunidades.

Los padres de familia consideran que las escuelas públicas deben proporcionar las herramientas que necesitan los jóvenes para desenvolverse adecuadamente en la cultura dominante. Sin embargo, debido a que las personas de las comunidades no tienen la posibilidad de influir en los contenidos de las materias escolares, no se incluyen los valores comunitarios o las enseñanzas que pueden abonar a la consecución de la autodeterminación de los pueblos. Esta es la perspectiva que el ISIA combate.

Los pilares del modelo educativo del ISIA son: la *comunalidad*, la *integralidad* y la *solidaridad* con un enfoque intercultural. La *comunalidad* implica “hacer la vida entre todos juntos” (ISIA, 2008, p. 17). Esta idea de lo común se manifiesta en diversos aspectos de la vida de los ayuuk, como, por ejemplo, la forma de relación con la tierra que permite que existan tierras que se trabajan entre todos sin que se requiera la propiedad privada. La idea básica es que *el ser humano encuentra sentido al formar parte de una colectividad, el individuo solamente encuentra existencia plena al formar parte de una comunidad*.

La *integralidad* hace referencia a lo global y holístico. En este sentido, lo más importante es la totalidad, que se muestra en la relación que se tiene con la madre tierra. Se comprende el mundo como un ser vivo que se interconecta para devenir un todo. Así, “la integralidad se presenta también en la relación espacio-tiempo, como se puede apreciar en el manejo de los calendarios, pues a las direcciones cardinales están asociados signos de los días, portadores de años y los colores” (ISIA, 2008, p. 21).

El componente de *solidaridad* del modelo educativo se refiere a la manera en la que se concibe el desarrollo de la persona, considerada con sus dimensiones y derechos inalienables de manera que, en coherencia con su naturaleza social, el desarrollo de cada uno sea una contribución al desarrollo de todos. “La realidad de esta vinculación social deviene en que cada uno es corresponsable del todo y el todo es responsable de cada uno” (ISIA, 2008, p. 22).

Los tres pilares del modelo educativo se orientan con un enfoque intercultural que se entiende como “un conjunto de acciones que posibilitan el establecimiento de un diálogo horizontal entre iguales” (ISIA, 2008, p.23). En el ISIA, a lo largo de los años han convivido hasta trece culturas distintas, no todas originarias de Oaxaca; en esta situación, el enfoque intercultural ha jugado un papel muy importante como orientador del modo en que debe establecerse un diálogo que permita que los miembros de las diferentes culturas interactúen y se conozcan, manteniendo siempre relaciones de respeto y curiosidad.

La Universidad Íberoamericana y su vocación ignaciana

La Universidad Íberoamericana forma parte de la red de universidades confiadas a la Compañía de Jesús, por lo que el paradigma pedagógico ignaciano es su fuente de inspiración. En el centro de este modelo educativo se encuentra la persona, por lo que se pone énfasis en la formación humanista. Se entiende así que “el humanismo más que una filosofía del hombre es una actitud frente a él” (SJES, 2005, p.1).

La Íbero se especializa en formar personas que miren críticamente la realidad y promuevan la justicia social. Las Universidades Jesuitas “deben preguntarse y discernir en cada momento histórico cuál es el papel transformador que puede ejercer la universidad en la realidad social concreta en la que se encuentra” (SJES, 2014, p. 37). Todo ello con el objetivo de favorecer la equidad social.

De esta manera, se busca que la formación integral se conforme por un conjunto de experiencias fundantes que permitan a la persona experimentar diversas realidades y que estas modifiquen lo que uno es

y cómo uno concibe el mundo. Esto es, que toquen su parte más profunda, para sensibilizarlos de modo que orienten su práctica profesional hacia el logro de una sociedad más justa. La idea básica es *formar profesionistas de excelencia que sirvan al mundo y no que se sirvan de él.*

El Programa de Intercambio Íbero-ISIA

El Intercambio Íbero-ISIA es un proyecto interinstitucional que permite a miembros de ambas comunidades universitarias pasar un semestre académico en la otra universidad. El proyecto, hay que decirlo, es principalmente aprovechado por estudiantes de licenciatura del ISIA que visitan la Íbero.

Como ya se explicó, la Universidad Íberoamericana es una institución privada perteneciente al Sistema Universitario Jesuita, con más de 75 años de existencia y situada en la Ciudad de México. La misión de la Universidad es

Contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes. (Íbero, 2016)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk, por otra parte, es un centro universitario intercultural ubicado en la comunidad indígena mixe de Jaltepec de Candayoc (Oaxaca) y fundado en 2006. Su matrícula de estudiantes está compuesta por jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y campesinas de todo el país. La misión del Instituto es

Formar sujetos capaces de favorecer el desarrollo integral comunitario y regional, de fortalecer el ejercicio de la autonomía y los procesos de reconstitución del pueblo Ayuuk y otros pueblos indígenas, y así generar nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional; todo en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y la madre naturaleza. (Estrada, 2008, p. 373)

Hay que mencionar, además, que ambas instituciones, por los objetivos que persiguen y por el hecho de ser parte de la Compañía de Jesús, son universidades privadas *sui generis*. Por un lado, la Íbero es una institución respetuosa de la pluralidad con fuerte sentido humanista, que se preocupa por formar profesionales críticos que sirvan a la so-

ciudad y no que se sirvan de ella. El ISIA, por el otro lado, es un proyecto educativo que, a pesar de ser privado, es de acceso público, ya que exime del pago (total o parcial) de la colegiatura a sus estudiantes y les permite pagar con tequio (trabajo comunitario) su manutención.

Tanto el ISIA como la Íbero colaboran en diversos temas y tienen puntos de trabajo conjuntos. Así, por ejemplo, la Íbero ha colaborado desde el principio de la construcción del proyecto ISIA (por ejemplo, con profesores, investigadores y especialistas que han ayudado en la planificación y el diseño de curricular,). El Proyecto de Intercambio, entonces, es una forma más en la que esa cooperación se expresa.

El Proyecto de Intercambio es gestionado, por un lado, por el ISIA y, por el otro, por el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la Íbero. Como ya mencionamos, el intercambio busca que los compañeros puedan complementar su formación profesional.

El Intercambio comenzó en 2013, cuando un estudiante de la licenciatura en Educación Intercultural viajó a la Íbero para estudiar con los alumnos de pedagogía. Y desde entonces a la fecha han accedido a él 16 personas (9 hombres y 7 mujeres).

Los estudiantes que visitan la Íbero provienen de las tres licenciaturas que ofrece el ISIA: Educación Intercultural, Administración para el Desarrollo Sustentable y Comunicación para el Desarrollo Social. Aunque en la Íbero pueden tomar clases de cualquier programa de estudios, normalmente se inclinan por inscribir asignaturas pertenecientes a las licenciaturas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Para que una persona del ISIA pueda cursar un semestre en la Ciudad de México, es necesario que cumpla con requisitos tales como contar con un promedio sobresaliente (8,5 o más) y participar activamente en las labores comunitarias que organiza el Instituto (como el tequio, las asambleas, etc.). Estos requisitos son necesarios porque dan muestra de que los compañeros podrán adaptarse al modelo de enseñanza de la Íbero, que es más convencional, pues cuenta con exámenes, reportes de lectura y trabajos finales.

Narrativa del proceso de intercambio

El proceso de intercambio se sucede de la siguiente manera. Regularmente cada semestre, el personal del ISIA lanza la convocatoria de intercambio y anima a los estudiantes a participar. Este estímulo, hay que decirlo, es muy importante para que decidan pasar un semestre en la Íbero.

Como ya se mencionó, la mayoría de los estudiantes del ISIA son miembros de localidades indígenas y campesinas, regidas por sistemas tradicionales de usos y costumbres comunitarios. Su lógica de vida es

diferente a la que se reproduce en las grandes urbes. De modo que, en un primer momento, no les parece tan atractiva la idea de vivir seis meses en la Ciudad de México.

De hecho, uno de los principales motivos para que varios de ellos elijan al ISIA para cursar estudios superiores es que esta universidad ha adoptado la comunalidad, la solidaridad y la integralidad como elementos integrales de la filosofía rectora de la institución y praxis educativa (Lebrato, 2016, p. 793). Lo que quiere decir que, lejos de buscar que los estudiantes rompan con la forma de vida comunitaria a la que están acostumbrados, el Instituto integra esos valores como ejes organizativos y pedagógicos.

Entonces, la labor de convencimiento que realizan profesores y directivos del ISIA es muy importante. Ellos presentan el proyecto a los grupos, les explican en qué consisten, responden dudas, animan a quienes muestran disposición, les ayudan con los trámites y dan seguimiento al proceso.

Una vez que llegan a la Ciudad de México, personal del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas se encargan de darles la bienvenida, acogerlos y darles acompañamiento durante toda su estancia. Este acompañamiento va desde mostrar a los compañeros la Universidad y ayudarles a conseguir un sitio para vivir hasta ofrecer asesorías y ayudarles a resolver problemas de tipo personal. Este acompañamiento es una de las fortalezas del Proyecto, pues ayuda a que el cambio de entorno social no sea tan brusco.

Otra ventaja del Proyecto de Intercambio es que los estudiantes están exentos de pagar colegiatura en la Íbero y, además, se les otorga una beca semestral (de aproximadamente 200 dólares) para que puedan sufragar sus gastos de manutención, alojamiento, transporte y ocio.

A lo largo del semestre, los visitantes del ISIA toman clases y, si así lo desean, se integran a las diferentes actividades extracurriculares (idiomas, deportes, meditación, danza, etc.) que ofrece la Íbero.

Al final de la estancia, después de recibir sus calificaciones (que en la mayoría de los casos no solo son aprobatorias, sino de excelencia), deben escribir un breve reporte, a manera de ensayo, sobre su experiencia. Ahí, reseñan su sentir acerca de su estancia, lo que aprendieron, lo que les gustó y lo que no les gustó.

El intercambio como experiencia de diálogo intercultural

La experiencia del intercambio es muy enriquecedora, tanto para los estudiantes de comunidades como para los estudiantes de la Íbero.

A los compañeros del ISIA les permite madurar y aprender a ser autosuficientes en un contexto desconocido, lejos de su comunidad. También, comprueban que pueden interactuar con personas muy diferentes de ellos y que la diversidad tiene otras caras. Tienen oportunidad de conocer la ciudad; visitar museos, cines, exposiciones, bibliotecas, grandes plazas comerciales; viajar a los estados colindantes y hasta salir del país.

Además, se dan cuenta de que sus conocimientos y formas de relacionarse tienen gran valor y dimensionan su potencial. Los profesores del ISIA nos han mencionado que esto es evidente cuando vuelven los estudiantes, ya que muestran un mayor liderazgo e iniciativa para la realización de proyectos.

También lo han señalado los mismos estudiantes que participan en el Programa. Por ejemplo, Elena Ortega señaló en su reporte final lo siguiente: “descubrí que esta experiencia se trata de conocerse a uno mismo, aprender a vivir en situaciones diferentes y disfrutar de todas las cosas buenas que nos brinda la realidad”.

Evidentemente, no todo el proceso es idílico. Al llegar a una de las ciudades más grandes del mundo y a una universidad que alberga mayoritariamente a personas que gozan de más privilegios y oportunidades, los compañeros del ISIA tienen problemas para adaptarse e, incluso, pasan por momentos de soledad y exclusión.

El hecho de que los compañeros del ISIA no tomen clase con los mismos grupos todos los días o que el *habitus* de socialización de los jóvenes de la Íbero les sea desconocido son factores que dificultan mucho conocer gente, hacer amigos y desarrollar relaciones fuera del ámbito académico.

Asimismo, la dinámica académica de trabajo es diferente de aquella a la que están acostumbrados. Por ejemplo, en Ayuuk, cuando en una asignatura es necesario trabajar en equipo, los estudiantes se reúnen constantemente, dialogan y construyen colectivamente todo el proyecto. En la Íbero, por el contrario, la tendencia es que, cuando hay un trabajo en equipo, haya solo dos reuniones: una para dividir el trabajo y otra para *ensamblarlo*.

Otra muestra es que en el Instituto Ayuuk los profesores evalúan por proyectos que atienden necesidades o problemáticas reales, pero en la Íbero por lo general se evalúa con exámenes y trabajos finales.

Con todo, la experiencia es, la mayoría de las veces, positiva y quienes la prueban logran sacar algún aprendizaje, hasta de los malos tragos.

Para los miembros de la comunidad de la Íbero, por otra parte, la experiencia de diálogo intercultural es menos catártica y más rica. La

interacción con compañeros del ISIA muestra a estudiantes, profesores, investigadores y personal otras caras de la diversidad. Con sus formas de actuar, hablar, relacionarse y ver el mundo irrumpen en nuestra realidad, invitándonos sutilmente a tomar consciencia de algunas lógicas individualistas, egoístas, racistas y clasistas que reproducimos constantemente.

En las aulas, por ejemplo, cuando se habla de realizar políticas públicas en zonas rurales o de instrumentar mejores modelos educativos en las comunidades indígenas, sus comentarios y opiniones obligan a la clase a aterrizar más las ideas, así como a reconocer que muchas veces queremos proponer y opinar de una realidad que desconocemos.

Por otra parte, el nivel de conocimiento, desempeño y pensamiento crítico que muestran los estudiantes del ISIA echa por suelo todos los prejuicios que sostienen que las comunidades indígenas son atrasadas y su pensamiento, arcaico. Sin petulancia y con sencillez, ofrecen perspectivas críticas e interesantes sobre los temas abordados en las clases, los foros y los seminarios, que rompen con la lógica de lo que Bourdieu (2008) llamaba el “conocimiento por slogans” y la repetición tautológica de “prenociones” adornadas de cientificidad.

Además, sus formas de interactuar, trabajar y estudiar nos recuerdan lo importante que son las relaciones sociales, el diálogo y la cooperación. Al mismo tiempo, su forma de relacionarse nos hace darnos cuenta de que el individualismo, el egocentrismo y la lógica maximizadora tan presente en nuestro contexto son fuertes lastres que impiden el desarrollo común.

Sin embargo, no todos son tocados de la misma manera por esta experiencia. Para algunas personas, la experiencia pasa sin pena ni gloria; no se cuestionan y tampoco buscan aprender del otro. Es más, algunas personas refuerzan sus prejuicios y proyectan actitudes intolerantes.

Pero esto es normal. A final de cuentas esto es parte del diálogo intercultural. La indiferencia, el conflicto y la contraposición también son parte intrínseca de las relaciones sociales e interculturales (Žižek, 1998). En este sentido, los elementos de contraposición en la experiencia del intercambio que surgen a partir del encuentro de subjetividades diversas nos muestran lo complejo de la interculturalidad y sus retos.

Fortalecer las experiencias de educación intercultural, una invitación

A pesar de todos los retos, el Proyecto vale la pena porque representa un paso importante para combatir la discriminación y la desigualdad

que tanto afectan a los pueblos y las comunidades indígenas y campesinas. Además, es un proceso que permite hacer que se encuentren, que comulguen personas que representan realidades y cosmovisiones muy diferentes, formando un contexto de interacción intercultural. El intercambio, además, invita a los miembros de la Comunidad Íbero a mirar la vida de manera diferente, a conocer que hay distintas realidades y a entender el mundo desde una lógica distinta.

Creemos, por lo tanto, importante que las instituciones de educación superior convencionales apoyen este tipo de proyectos y se comprometan con ellos. Hacer esto ayuda a los cuerpos estudiantiles, de académicos y de trabajadores a comprender de forma práctica la importancia de la pluralidad, así como a reconocer y aceptar las diferencias. Además, este tipo de experiencias incentivan el deseo de tener una sociedad más justa, en la que todos tengamos un espacio; un objetivo está quedando desdibujado en la agenda de las universidades que, cada vez más, están siendo absorbidas por la lógica capitalista de la productividad.

En un mundo en el que la explotación, la dominación, la desigualdad y la discriminación se han naturalizado, es necesario comenzar a crear espacios en los que se den diálogos que permitan apreciar la diversidad y que demuestren que las formas alternativas de vida son posibles. Este no es un camino fácil ni rápido; sin embargo, es imperativo impulsar proyectos que abonen a la creación de nuevas formas de relaciones sociales.

El intercambio, en este sentido, es uno de esos proyectos, porque nos permite ver cómo individualidades múltiples convergen en el tiempo y el espacio para relacionarse, intercambiar y dar vida a la diversidad.

Referencias

- BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI, 2008.
- CDI, *Condiciones socioeconómicas y demográficas de la población indígena. Región Sur. Oaxaca*, 2008.
- CEPAL, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, 2014. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37222>.
- CHIBBER, V., “L’universalisme, une arme pour la gauche”, en: *Le Monde Diplomatique*, Vol. 61, N° 722, pp. 1, 22-23, 2014. Disponible en: <https://www.monde-diplomatique.fr/2014/05/CHIBBER/50380>.
- CNDPI, *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*, en: México: CDPI, 2015. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>.
- CONAPO, *Población Indígena*, 2018. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf.
- CONEVAL, “Coneval informa la evolución de la pobreza 2010-2016, 2017”. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicados-prensa/Documents/Comunicado-09-medicion-pobreza-2016.pdf>.
- DÍAZ-POLANCO, H., “Etnofagia y multiculturalismo”, en: *Memoria*, s/vol., N° 200, s/p., 2005. Disponible en: sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf.
- ESTRADA, G., “Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk”, en: Daniel Mato (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco, 2008, pp. 371-382. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>.
- ÍBERO, “Acerca de la Íbero”, 2016. Disponible en: www.iberomx.com/bienvenido-iberomx.
- INEGI, Encuesta Intercensal 2015, 2015. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>.
- ISIA, *Modelo Educativo*, Ayuuk, México: ISIA, 2008.
- LEBRATO, M., “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México”, en: *RMIE*, Vol. 21, N° 70, pp. 785-807, 2006. Disponible en: www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf.
- MALDONADO, B., “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, en: *Liminar*, Vol. 14, N° 1, s/pp., 2016. Disponible en: liminar.cesmea.mx/index.php/r1/article/view/422.
- MATO, D., “Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización”, en: D. Mato (comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Buenos Aires: Clac-

- so, 2001, pp. 127-160. Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912034428/estudios.pdf.
- MONTEMAYOR, C., *Los pueblos indios de México*, México: De Bolsillo, 2008.
- SALMERÓN, F. y R. Porras, “La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública”, en: A. Arnaut y S. Giorguli, *Educación*, México: El Colegio de México, 2010, pp. 509-546. Disponible en: <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>.
- SCHMELKES, S., “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en: D. Mato (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco, 2008, pp. 329-338. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>.
- ..., “Educación para un México intercultural”, en: *Sinéctica*, s/vol., N° 40, s/pp, 2013. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>.
- SJES, *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía*, México: Compañía de Jesús, 2014.
- ŽIŽEK, S., “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En: J. Friedrich y S. Žižek, *Estudios culturales*, México: FCE, 1998, pp. 137-187.

La experiencia de la UIMQRoo en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México

Ildefonso Palemón Hernández Silva - Oscar Lucan Parrao Rivero

La UIMQRoo (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo) se localiza en una región densamente indígena: el centro de la península de Yucatán. Fue situada en la localidad de José María Morelos, municipio del mismo nombre, estado de Quintana Roo, México.¹ Se seleccionó este municipio por la ubicación geográfica estratégica que le permite atender las comunidades indígenas también de los estados vecinos de Yucatán y Campeche. Atiende, entre otras demandas de la población indígena, el derecho a la educación superior de jóvenes de la zona maya de la península y de la región de su influencia. La UIMQRoo pertenece al subsistema de UI (Universidades Interculturales) surgidas como iniciativa de la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe)² y de la SEP (Secretaría de Educación Pública) en el año 2001.

En agosto de 2007³ se puso en marcha el modelo educativo intercultural a nivel superior para atender el derecho educativo que por muchos años demandaron los pobladores mayas de México. Este esfuerzo, más que ampliar la cobertura educativa, tuvo como objetivo “redefinir el modelo educativo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas y ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística” (Mateos y Dietz, 2016, p. 684). Es así que la séptima Universidad Intercultural en México se estableció en las tierras que había donado un año antes la comunidad de La Presumida, organizada como ejido, la figura que dota de tierras a grupos organizados de campesinos.

¹ Datos de la CDI (Comisión de los Derechos Indígenas) registran en Quintana Roo una población indígena total de 488.244 personas, lo que representa el 32,5% del total. Este dato muestra que la población indígena se encuentra por encima de la media nacional; se estima que el porcentaje de personas indígenas en el país es del 10,1%.

² Esta Coordinación, creada en 2001, se plantea dos nuevos objetivos de política educativa: ofrecer una educación cultural y una educación lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos. Las primeras Universidades Interculturales se crearon en México a partir de 2003.

³ Año en que empezó operar la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Actualmente, la UIMQRoo oferta ocho programas educativos con enfoque intercultural y cuenta con una estructura organizacional que contempla departamentos, entre ellos, el Departamento de Vinculación Comunitaria para atender acciones transversales de la institución con las comunidades. Producto del trabajo, posicionamiento y promoción que la institución ha realizado, se ha logrado incrementar la captación de estudiantes, contando con una matrícula de alrededor de 800 alumnos en este ciclo, los cuales tienen una identidad fuertemente comunitaria y nociones básicas de la lengua maya.⁴ Es importante destacar que la lengua indígena predominante en la región es el maya yucateco o peninsular.

Tras haber transitado ya una década, nos ha parecido pertinente valorar y reflexionar sobre nuestras experiencias y aprendizajes de nuestra vinculación comunitaria, teniendo como marco general el modelo educativo intercultural y en específico nuestro modelo de vinculación, cuyas acciones institucionales son gestionadas para el logro de la misión institucional.⁵ Es en este contexto en el que se presentan experiencias relacionadas con nuestro modelo de vinculación comunitaria, que difiere de lo realizado por otras UI;⁶ asimismo, se comparten las estrategias y acciones que son implementadas en las etapas de la planeación, el desarrollo de trabajo de campo y la evaluación del proceso vinculatorio. Una vez que es expuesto el marco del modelo educativo y de vinculación, se presentan los resultados de la experiencia de la UIMQRoo en el ciclo 2018 y, derivando de ellos, reflexiones y retos institucionales que encontramos.

El modelo de vinculación comunitaria en la formación teórico-práctica para atender los objetivos del modelo educativo intercultural

Para poder lograr los objetivos de una educación con pertinencia cultural y lingüística, el modelo educativo ha contemplado en su di-

⁴ Tomando como referencia lo estimado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) del censo de 2010, hay 22,7% de concentración de población hablante de lengua maya en el municipio de José María Morelos, es decir, de la población total de 19.094 se registran 4.341 maya-hablantes.

⁵ Contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y posgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador, a través de un modelo educativo intercultural y multilingüe con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura maya de la península de Yucatán.

⁶ Cada UI debe atender la función sustantiva de vinculación comunitaria; sin embargo, cada una tiene distintas formas de operar la vinculación, ya sea por los tiempos establecidos, las asignaturas impartidas o su valoración.

seño curricular incrustar ejes transversales,⁷ siendo algunos de ellos los ejes de lengua, cultura y vinculación, que apelan a la comunicación y al diálogo para la vinculación comunitaria. El eje de vinculación ha sido considerado, además, como una de las cuatro funciones sustantivas de la universidad intercultural, que viene a tomar una relevancia fundamental para el alcance de su misión (Schmelkes, 2009). Al respecto, la función sustantiva de vinculación debe ser el puente por el cual las acciones del ente institucional cobran pertinencia y relevancia para los actores comunitarios y sus realidades. Es decir, en las UI, “la vinculación es tanto un espacio formativo como una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno” (Fernando Salmerón, citado en Casillas y Santini, 2009, p. 11). Esta función, además, tiene como objetivo enlazar la docencia y la investigación a favor del desarrollo de las comunidades o, como bien expresan Sanz, Dzul y Cebada (2015, p. 42), la mejor práctica está puesta fuera del aula, en la vinculación comunitaria, que es el medio que puede lograr que el modelo educativo sea operativo.

Tomando como base las argumentaciones anteriores, en junio de 2008 la UIMQRoo empieza a trabajar formalmente la vinculación comunitaria, bajo un modelo que, como bien se describe en Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo, 2010), contempla, entre otros aspectos: las asignaturas, productos académicos, talleres, capacitaciones, metodologías, acciones, indicadores y calendarios. Se estableció el Departamento de Vinculación, encargado de gestionar dicho modelo, y, a partir de 2016, se estableció un procedimiento específico, denominado vinculación con la comunidad, como normativa orientadora institucional.

Pero ¿qué características enmarcan el modelo de vinculación comunitaria de la UIMQRoo? Principalmente son tres: en primer lugar, que promueve la participación comunitaria, la cual, mediante el diálogo intercultural, estimula una comunicación pertinente entre los actores y las comunidades. En este sentido (Montero, 2008, p. 229) define la participación comunitaria como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades, de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”.

⁷ Se consideran ejes transversales a los espacios curriculares en los cuales se organiza un conjunto de asignaturas, talleres o seminarios que permiten construir los conocimientos, las capacidades, los valores y los saberes requeridos para la conformación del perfil profesional de los egresados.

La segunda característica es que el modelo de vinculación se ha institucionalizado, de tal forma que los afanes e imperativos del modelo educativo intercultural han sido concretados en compromisos, acciones y normativas en el ente institucional. Al respecto, la vinculación fue reglamentada como uno de los tres macroprocesos claves de la organización que, por su globalidad e importancia, se estableció como parte del sistema de gestión de calidad mediante la regulación de un procedimiento, que en este año de 2018 ha logrado la certificación en la norma de la International Organization for Standardization ISO (9001:2015).⁸ Esta certificación valida que la vinculación institucional cuenta con una estructura, normas, procedimientos, indicadores y procesos de auditoría que aseguran su mejora continua. El resultado de lo anterior es que el modelo de vinculación y sus acciones han sido implementados de forma transversal en los ocho programas educativos y que, ciclo tras ciclo, se está buscando definir mejoras a sus mecanismos de control y seguimiento.

En tercer lugar, nuestro modelo de vinculación se encuentra articulado para sustentar, por un lado, un esquema innovador de titulación progresiva⁹ y, por el otro, para estimular un trabajo de intercambio y diálogo constante con las comunidades, todo esto a través del desarrollo de los Talleres de Vinculación Comunitaria (TVC), llamados usualmente Veranos de Vinculación. Los TVC, como refiere Sanz *et al.* (2015), son una serie de estancias de investigación (4 en total) presentadas como asignaturas tipo taller que deberán ser cursados durante la trayectoria formativa y en los que los estudiantes incursionan en alguna comunidad bajo el enfoque investigación-acción, para desarrollar un proyecto comunitario que les permitirá contribuir a la transformación social del entorno y poner en práctica sus capacidades de análisis, reflexión, facilitación y diálogo. Es, resumiendo, a través del TVC que los estudiantes desarrollan proyectos socioeducativos, culturales, productivos y de investigación mientras ofrecen servicios sociales en sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2009, p.153).

Como se mencionó, los TVC permiten un esquema de titulación progresiva, en específico esto se logra de la siguiente manera: tras el primer año de carrera, el estudiante se incorpora a la estancia de ve-

⁸ Conjunto de normas sobre calidad y gestión de calidad establecidas por la Organización Internacional de Normalización (ISO en inglés) y que verifican la capacidad para proveer productos y servicios que atiendan las necesidades de los clientes, así como requisitos legales y reglamentarios aplicables, para poder aumentar la satisfacción del cliente mediante mejoras de proceso y evaluación de la conformidad.

⁹ La UIMQRoo es la única universidad pública en la región que cuenta con un modelo de titulación progresiva que promueve el desarrollo de los productos de titulación desde el primer año de formación.

rano a realizar su TVC I, del cual obtiene un diagnóstico comunitario, en algunos casos elaborado por el grupo de estudiantes inmersos en una misma comunidad; posteriormente, al término de su segundo año de carrera, el alumno se incorpora al TVC II, donde valida con la comunidad la problemática a abordar y se enfoca en realizar el diseño de su proyecto. Al término de su tercer ciclo formativo el alumno incursiona en el TVC III, donde deberá implementar o ejecutar el proyecto antes definido. Finalmente, al cierre del último año de carrera en el TVC IV, el estudiante deberá enfocarse en la generación de resultados o su sistematización, de tal manera que, bajo esta estructura, pueda integrar con sus 4 informes de TVC un trabajo de titulación final, bajo la modalidad que decida escoger (tesis, informes de vinculación, publicación académica, etc.). Cabe señalar que en este trabajo progresivo cada alumno cuenta con el apoyo en primera instancia de un profesor, que es asesor del proyecto durante el primer año y posteriormente, a partir del segundo año, contará con un comité de titulación, conformado por el asesor principal, que adquiere la figura de director de tesis, y completado con dos asesores lectores.

Como podrá inferirse, el TVC cobra relevancia en este modelo educativo, ya que el proceso formativo y de aprendizaje no solo se cultiva en el aula, sino en el cobijo de la experiencia vinculatoria con las comunidades y en ambos ambientes, bajo códigos de ética, se busca poner en igualdad de condiciones los conocimientos, la lengua y la cultura mayas ante el conocimiento científico occidental para que de su sinergia se formen nuevos ciudadanos y se impulse el desarrollo sostenible de sus comunidades.

El ciclo anual de la UIMQRoo está conformado por tres períodos: primavera, verano y otoño.¹⁰ Bajo esta organización temporal, el modelo de vinculación implementa acciones de planificación durante primavera, desarrolla trabajo de campo en las comunidades durante el verano y finalmente, en otoño, se realiza el análisis y la evaluación de los resultados obtenidos.

Estrategias implementadas en la planeación, el desarrollo y la evaluación de la vinculación comunitaria institucional

En este apartado nos ha parecido importante compartir las estrategias que brindan sustento a las etapas de la vinculación con la comunidad

¹⁰ Primavera (desarrollado de enero a mayo), verano (seis semanas entre los meses de junio y julio) y otoño (agosto a diciembre). Los períodos ordinarios de formación en las aulas (clases) se realizan en primavera y otoño, el período de verano es destinado a la realización de la estancia de trabajo de campo de los estudiantes y supervisión de sus asesores.

que se realizaron en ciclo de 2018. Estas estrategias están alineadas en la definición de vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implican la planeación, organización, operación y evaluación de las acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ambiente universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas (Casillas y Santini, 2009, p. 153).

A continuación se describen las estrategias utilizadas en la experiencia de vinculación comunitaria según sus etapas generales, es decir, referidas a la planificación, el desarrollo del trabajo de campo y la evaluación.

Respecto de la etapa de planificación, la principal estrategia que implementamos fue la de llevar a cabo reuniones de planeación del desarrollo comunitario, que se realizaron dentro de la misma institución entre asesores y estudiantes. Llevar a cabo esta estrategia implicó considerar un conjunto de acciones incluyendo la calendarización, organización, operación, recopilación y sistematización de información. Teniendo en cuenta lo anterior, la primera actividad realizada por el Departamento de Vinculación fue establecer y comunicar las principales fechas de los TVC dentro del calendario académico anual, de tal forma que se publicó información importante referente a los tiempos de inscripción, períodos de salidas de trabajo de campo, fechas para revisión y entrega de calificaciones, entre otros. Esta primera acción permitió comunicar y sentar las bases para que la comunidad universitaria añadiera en sus programas de trabajo las acciones vinculatorias con la comunidad.

La etapa de planificación conllevó de igual modo realizar la asignación de asesores a estudiantes del primer año (reciente ingreso), ya que debían contar con el profesor responsable de su acompañamiento durante el TVC I. Una vez realizada esta asignación, se procedió a revisar dentro de una base de datos cuáles comunidades contaban con dos o más alumnos registrados para realizar su trabajo de campo, como resultado de lo cual se obtuvo una lista de comunidades que debían tener una reunión de planeación, por lo que con esta información se procedió a generar el calendario general de reuniones de planeación del TVC 2018, que indicaba fecha, hora, aula y moderador de la reunión. Como se ha expuesto, el criterio para la agenda de las reuniones fue en base a comunidades por lo que, según el calendario, estuvieron asistiendo grupos de asesores y estudiantes que trabajaron en dicha comunidad.¹¹

¹¹ Esto es lo que en otras instituciones es descrito como brigadas comunitarias conformadas por profesores y estudiantes, que trabajan por un periodo considerable en la comunidad.

Las reuniones de planeación tienen como objetivo definir rutas de trabajo coordinado para incidir positivamente en el desarrollo local y en el proceso formativo estudiantil. Con miras a lograr lo esperado, el Departamento de Vinculación puso a disposición una guía metodológica que se entregó a los facilitadores para asegurar que la conducción de la reunión se apegara a los objetivos y, por tanto, se obtuvieran los resultados de consenso, organización y planificación requeridos. También, el Departamento estuvo nutriendo con información estas reuniones, poniendo a disposición un resumen de planeaciones de años anteriores.

Contar con una guía para la sesión e insumos del trabajo realizado en años anteriores permitió establecer un espacio de diálogo, reflexión y construcción de consensos para determinar acuerdos que propiciaran un trabajo colaborativo y eficiente, por ejemplo, repartiendo sus funciones para realizar el diagnóstico comunitario, en la aplicación de instrumentos, organización de las reuniones con actores de la comunidad, etc.

Además, y de forma muy pertinente en este 2018, las reuniones de planeación se enfocaron en identificar ejes estratégicos para la comunidad. Los ejes estratégicos se relacionan con las actividades productivas, culturales, artísticas o de investigación, etc., que son fundamentales o de soporte para la comunidad o que pueden serlo por su potencialidad de acuerdo con el contexto geográfico, económico y social de esta.

Como resultado de la etapa de planeación participativa en 2018, de febrero a mayo se realizaron 45 reuniones por comunidad y se identificaron 55 ejes estratégicos, repartidos en 28 comunidades. En este período, los ejes estratégicos resultantes fueron principalmente: revitalización de la lengua maya, patrimonio biocultural, turismo rural, salud comunitaria, producción agropecuaria, desarrollo tecnológico, apicultura, promoción y desarrollo de las artes, fortalecimiento de las políticas municipales, desarrollo y comercio artesanal, preservación histórica y cultural.

Finalmente, la última estrategia que se ha manejado como parte de la etapa de planeación se encuentra relacionada con la capacitación para el TVC, que promueve un espacio ideal para reforzar el marco conceptual y metodológico además de la revisión de los contenidos de las guías de verano institucional. También esta estrategia conllevó la organización e impartición simultánea de los talleres de capacitación a todos los profesores y estudiantes. Las Guías de Talleres de Vinculación I, II, III son, pues, documentos diseñados para orientar el trabajo de campo de acuerdo con el TVC que estén realizando, de modo que este

material sea de apoyo al quehacer comunitario y una referencia con la cual tanto profesores como estudiantes puedan orientarse en la labor del desarrollo del proyecto. La guía de verano contiene, entre otros aspectos, un marco introductorio al trabajo de campo, descripción de las etapas del proyecto, información general para generar un diagnóstico, cuáles son los tipos de proyectos que se desarrollan en la institución, qué debe considerarse en el diseño del proyecto y cuáles son las rúbricas para la valoración de desempeño del TVC. Esta guía es revisada y mejorada con regularidad por un comité académico.

Si bien las capacitaciones y los talleres tenían centralidad en la revisión de las guías de verano, en ellas se abordaban de manera paralela contenidos axiológicos, poniendo énfasis en la apropiación de los principios y valores del perfil intercultural que son deseables en toda la comunidad universitaria. Estos valores considerados en el perfil intercultural no solo orientan el sentido de la formación integral del estudiante sino que permiten generar profesionistas que coadyuvan a la cultura de la paz y la no violencia dentro de las comunidades.

Pasando a una segunda etapa del proceso de vinculación comunitaria, en el período de verano se realizaron las estancias de trabajo de campo con las comunidades. Fue entonces que se implementaron dos estrategias de seguimiento; la primera es la reunión de inicio con los actores locales comunitarios y la segunda, el abordaje de un plan de trabajo.

Queda claro, pues, que el proceso de planeación toma sentido, validación y una connotación participativa cuando se realizan reuniones de inicio con los actores locales comunitarios, que se llevan a cabo en la comunidad dentro de un espacio gestionado por los estudiantes de la brigada ante las autoridades o algún grupo de la población. Esta reunión en la localidad es la primera actividad del trabajo de campo: debe desarrollarse durante la primera semana del TVC, es facilitada por un profesor asesor de proyecto y a ella se invitan autoridades y actores comunitarios que ya participan o que podrían involucrarse en los diferentes proyectos. Tiene claramente dos objetivos, el primero es presentar propuestas de trabajo y el segundo, devolver conocimientos y resultados a la comunidad.

En referencia al primer objetivo, la presentación de los estudiantes y sus proyectos ante la comunidad, con el respaldo de un representante institucional, permite que los actores dialoguen sobre la pertinencia de dichos proyectos y los fortalezcan, validen y, si corresponde, se reorienten, tal como argumenta Escarbajal (2010, p. 101). Por tanto, esta acción es el paso formal con el que se empieza a empoderar a la comunidad como responsable de los proyectos, a la vez que se in-

centiva la participación activa de sus miembros. Una participación comunitaria abarca más que la simple participación física e incluye la generación de ideas, los aportes para la toma de decisiones y la responsabilidad compartida; en resumen, encontramos que esta dinámica ha sido realmente enriquecedora, ampliando la planeación realizada en las aulas y, en muchas ocasiones, nos ha permitido ir clarificando los diagnósticos comunitarios.

Respecto del segundo objetivo, estas reuniones con los actores comunitarios se convierten en la oportunidad ideal para devolver y socializar el informe de actividades, avances y resultados de los proyectos durante el TVC anterior. Esta acción resulta sumamente importante, ya que nos permite aminorar un sentir expresado ocasionalmente por las comunidades de ser “utilizados y despojados”, lo que suele presentarse cuando la comunidad desconoce lo realizado por los estudiantes y no puede ver resultados tangibles.

En este sentido, el aprendizaje nos indica que toda comunicación debe ser dialogada y retroalimentada por los actores locales en aras de mantener las puertas abiertas para la participación de nuestros estudiantes y profesores en sus comunidades, ya que los pueblos indígenas tienen el derecho de decidir sus propias prioridades, atendiendo a su situación económica, social, política y cultural concreta (Bárceñas y Saucedo, 2017, p. 49).

La segunda estrategia impulsada durante el trabajo de campo es el apego a planes de trabajo. El plan de trabajo o cronograma de actividades constituye la evidencia de un acuerdo entre asesor y estudiante para el seguimiento y desarrollo de la etapa de trabajo de campo; en él se manifiestan las principales responsabilidades y acuerdos que deberán atender para lograr los objetivos planificados. La elaboración de los planes tiene lugar una semana antes de salir a la experiencia en comunidad y es acompañada por un oficio o carta de presentación emitida por el asesor para el estudiante, que le permitirá al estudiante dar razón y respaldo institucional de su quehacer investigativo ante las autoridades que le requieran una justificación.

Este plan de trabajo considera, por ejemplo, en qué fecha se hará la revisión de los informes de campo, el envío de notas informativas, la supervisión en campo por parte del asesor, las fechas para el envío de su trabajo final y los acuerdos de los medios de comunicación y seguimiento que dará el asesor al proyecto, ya sea mediante visitas en campo o mediante la revisión electrónica. La finalidad de este instrumento es, pues, que el asesor brinde orientación, revisión y supervisión de los proyectos de vinculación de forma organizada y planificada en aras de un trabajo eficiente.

Para la tercera etapa de la vinculación, es decir, la evaluación, se realizan acciones para tener la información requerida que coadyuve a generar el análisis de la vinculación. Estas acciones concretas son la aplicación de cuestionarios de evaluación del proceso del TVC tanto a profesores como estudiantes; la evaluación va enfocada hacia tres aspectos: desempeño del Departamento de Vinculación, desempeño de los actores (asesor o profesor) y pertinencia de las capacitaciones de TVC. Este cuestionario se aplica la última semana de estancia del trabajo de campo.

Otras acciones que se realizan en esta etapa se relacionan con un sistema de datos del TVC, por lo que a cada asesor se le solicita un reporte con nombres de los alumnos que atendió, nombres de los proyectos, comunidades donde se realizaron las estancias, tipos de proyectos y estatus de avance de estos. La información de dichos reportes va acompañada de la copia digital del informe o trabajo final de cada uno de los estudiantes y es enviada al Departamento de Vinculación.

Teniendo como base estos insumos de información (evaluaciones y reportes de TVC), se desarrolla la estrategia descrita como análisis del TVC institucional basado en los resultados del proceso. Durante este análisis se revisan y se reflexiona sobre la cantidad de reuniones de planeación efectuadas, asistencia a las reuniones de planeación, asistencia y valoración de las capacitaciones realizadas, asistencia a reuniones con los actores locales, cantidad de visitas de supervisión de campo, entrega de expedientes y evidencias, evaluaciones de estudiantes y profesores y el aprovechamiento escolar durante el TVC.

El análisis del TVC nos ayudó a visualizar cuatro aspectos; el primero es el grado de cumplimiento de la planeación; el segundo, la identificación de actividades que no son eficientes; el tercero es la relación entre las estrategias implementadas con el índice de aprobación del TVC y, finalmente, la obtención de elementos y datos que permitan la mejora continua del proceso vinculatorio. Como se puede dilucidar, cada una de las estrategias presentadas fueron planeadas, ejecutadas y medidas, por lo cual aportan información valiosa para el análisis del TVC y, por ende, para la toma de decisiones que alimentan el ciclo de la mejora continua.

Resultados y retos

En este período de trabajo de campo en comunidades 2018 se obtuvieron los siguientes resultados generales: 521 estudiantes con proyectos comunitarios, presencia de estudiantes a nivel nacional en los estados de Quintana Roo, Yucatán, Campeche, estado de México y Ta-

basco y, a nivel internacional, en el vecino país de Belice. Los proyectos tuvieron impacto en 117 comunidades de 23 municipios del país. Sin duda alguna, el área de mayor trabajo comunitario se dio en el centro del estado de Quintana Roo, identificada como la zona maya, habiéndose concentrado el 83% de la vinculación comunitaria en los municipios de José María Morelos y Felipe Carrillo Puerto, con un total de 436 proyectos desarrollados en 72 comunidades.

De forma general, a través de los proyectos registrados se atendieron problemáticas comunitarias relacionadas con temas de seguridad alimentaria, pobreza, infraestructura, capacidad tecnológica, falta de opciones productivas, oportunidades educativas, desigualdades, derechos humanos, organización comunitaria, identidad, capacitación turística y cultural, redes de comunicación, carencia de espacios para la promoción y fomento de las artes, pérdida de tradiciones y costumbres, problemas de lectura y escritura en la lengua maya, gestión de los recursos naturales y patrimoniales, enfermedades infecciosas, prevención y atención a enfermedades crónicas, desarrollo de productos locales, vías de comercialización, entre otras.

Estos proyectos están impactando positivamente en las comunidades mayas, ya que, por un lado, se coadyuva a su desarrollo y, por otro, al tener como base un proceso de participación comunitaria, se está impulsando la gobernanza de las comunidades entendida como el proceso de coordinación de actores, grupos sociales e instituciones para lograr metas definidas colectivamente (Ruano, 2002).

Los resultados presentados muestran el fuerte compromiso institucional de respeto, valoración y búsqueda del desarrollo socioeconómico y cultural de las comunidades, que pone en praxis el concepto de interculturalidad, pero que además este compromiso con el modelo educativo toma visibilidad, retribuye y fortalece la competitividad institucional, logrando mediante la titulación progresiva el impulso a la titulación de nuestros egresados. Se están produciendo profesionistas cuyos valores, principios, manejo de la lengua, trabajo de campo, cultura de la paz y de la no violencia, enmarcados en la interculturalidad, les permiten ser agentes de cambio pertinentes para sus comunidades.

Coincidimos con la experiencia y aprendizajes presentados por la UNED de Costa Rica que expresa como desafío tener una manera extendida de trabajo en cuanto a la vinculación, lo que permite descentralizar las iniciativas de un área o departamento, involucrando así a toda la universidad en la responsabilidad de esta (Zúñiga, 2017, p. 340). Pero, a la vez, sustentamos que nuestro modelo de vinculación ha logrado tener flexibilidad ya que, al contar con un área responsa-

ble, permite trabajar de manera extendida y la vez centralizada para que, por un lado, se pueda contar con información global de los proyectos y, por otro, fomentar la colaboración institucional.

Si bien se han logrado avances en el cumplimiento de la misión de la universidad, existen áreas de oportunidad detectadas que debemos atender, producto del aprendizaje de la experiencia aquí presentada. Por ejemplo, nos enfrentamos al reto que supone generar proyectos con sostenibilidad y duración en el tiempo; en este sentido, la estrategia de trabajar mediante ejes de desarrollo ha sido un paso importante, ya que permite tener dirección en los objetivos y proyectos que aterrizan en las comunidades. Estos ejes deberán ser nutridos a corto, mediano y largo plazo. Así, pues, si bien es un reto dialogar, coordinar y validar los ejes de desarrollo presentados a las comunidades, es precisamente este actuar de la UIMQRoo lo que procura ante todo la legitimidad, pertinencia cultural y lingüística del desarrollo local.

Seguramente lo hasta aquí expresado muestra que queda aún mucho por abordar, que existen otras consideraciones necesarias para la vinculación comunitaria, pero quizá el cuestionamiento que más nos atañe versa sobre cómo podemos visibilizar *de otra manera* el impacto de nuestra vinculación en las comunidades, sobre qué valoraciones, instrumentos e indicadores pueden reflejar las transformaciones que se están realizando a pesar de los obstáculos y la falta de recursos. Parecería que solo haciendo evidente dicha labor tendremos armas para seguir avanzando en las políticas educativas y defender la educación como un derecho, como justicia y como un medio que contribuya al desarrollo y gobernanza de nuestros pueblos indígenas de la zona maya.

Referencias

- BÁRCENAS, F.L. y G. Espinoza, *El derecho de los pueblos indígenas al desarrollo*, México: Asociación Nacional de Universidades Interculturales, 2017.
- CASILLAS, M. L y L. Santini, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México: Secretaría de Educación Pública-CGEIB, 2009.
- ESCARBAJAL, A., *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*, Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2010.
- MATEOS, L. S. y G. Dietz, G., “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década”, en: *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), pp. 683-690, 2016.
- MONTERO, M., *Introducción a la psicología comunitaria*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- RUANO, J.M., *La gobernanza como forma de acción pública y como concepto analítico*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, octubre 2002. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043411.pdf>.
- SANS, S. E., S. Alvarado y L. Blanco, “La vinculación universitaria desde el modelo educativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo”, en: *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 8(1), pp. 39-47, 2015.
- SCHMELKES, S., “Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en: Daniel Matos (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencia en América Latina*, México: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, 2009, pp. 411-424.
- UNIVERSIDAD MAYA DE QUINTANA ROO, *Modelo educativo intercultural*, marzo 2010. Recuperado de <http://www.uimqroo.edu.mx>.
- ZÚÑIGA, X., “La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED - Costa Rica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017, pp. 339-354.

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

José del Val - Carolina Sánchez

El Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene como propósito generar conocimientos útiles para la toma de decisiones en materia de políticas públicas, programas sectoriales, proyectos regionales e iniciativas sociales, tanto de instituciones públicas y privadas, instancias universitarias y de investigación, y organismos internacionales, así como de los distintos grupos etnoculturales de México y del continente. Sus actividades también están orientadas a dar respuestas conceptuales y metodológicas a las demandas dispersas o específicas de la población indígena y afrodescendiente, así como a la formación de jóvenes investigadores.

De igual manera, promueve la aplicación de mecanismos transversales de asociación con universidades públicas, indígenas e interculturales, instituciones gubernamentales y organismos internacionales, con investigadores, expertos, intelectuales, líderes y movimientos sociales, para la concreción de proyectos colectivos que amplíen el campo del saber y contribuyan al desarrollo integral de los sectores más desfavorecidos de las sociedades pluriculturales. Con ese espíritu, el capítulo se propone mostrar las experiencias de investigación del PUIC, en las que se ha contado con la participación de comunidades indígenas y afrodescendientes.

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

Los antecedentes de este modelo de trabajo se remiten al período anterior a la conclusión del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, cuando 25 líderes indígenas del continen-

te americano, entre ellos Héctor Jorge Nahuel (Argentina), Filiberto Penados (Belice), Teresa Canaviri y Víctor Hugo Cárdenas (Bolivia), Marcos Terena (Brasil), Kenneth Deer (Canadá), Luis Evelis Andrade (Colombia), Donald Rojas (Costa Rica), Luis Alberto Macas y Nina Pacari (Ecuador), convocados por la UNAM y por la Fundación Rigoberta Menchú Tum, se reunieron en el estado de Morelos en 2004 y redactaron la Declaración de Tepoztlán. Al respecto, destacadas personalidades intelectuales y políticas de América consideraron que el Decenio constituía un primer paso para generar y practicar nuevas relaciones equitativas entre Estados, pueblos indígenas y sociedad en general, pero además nuevos compromisos para las universidades, que expresaron con las siguientes palabras:

Exhortamos a las Universidades e Instituciones Académicas a desarrollar programas y proyectos de formación, investigación y difusión que contribuyan a la transformación de nuestras sociedades en naciones equitativas e interculturales, fundamentado en los avances de los derechos colectivos y conocimientos indígenas. (Declaración de Tepoztlán, 2004)

En el marco de este proceso, a partir del Pacto del Pedregal se definen en el PUMC proyectos de investigación y actividades de apoyo académico. En acuerdo con la Rectoría de la UNAM —presidida entonces por el doctor Juan Ramón de la Fuente— y los líderes reunidos en Tepoztlán, se renueva y vigoriza la relación universidad - pueblos indígenas mediante los esfuerzos conjuntos del PUMC y la Comisión de Seguimiento conformada por las doctoras Nina Pacari (Ecuador) y Myrna Cunningham (Nicaragua). A partir de lo anterior, el programa orientó sus actividades a consolidar proyectos de investigación, docencia y difusión, en donde participara la población indígena; posteriormente incluyó a la afrodescendiente.

Asimismo, basándose en los fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos y jurídicos que le confieren a la Nación mexicana un carácter pluriétnico, plurilingüístico y multicultural, el PUMC propuso desarrollar un amplio programa de investigación encaminado a generar nuevos datos y análisis sobre la situación que guardan tanto los más de sesenta pueblos indígenas que habitan en el país, como los diferentes núcleos de población afroestiza que actualmente encontramos en Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Coahuila, entre otros estados, y las distintas comunidades de inmigrantes europeos, asiáticos, americanos y africanos que llegaron a México —recientemente o en un pasado más lejano— para residir temporal o permanentemente en él (cuadro 1). De igual forma, incorporó dentro de sus estudios un conjunto

de proyectos orientados a documentar las particularidades que singularizan la reproducción de las regiones culturales no indígenas, así como las de la misma población nacional en contextos internacionales de migración como Estados Unidos y Canadá.

Cuadro 1. Diversidad cultural en México

25,6 millones (21,5% de la población nacional) se consideran o autoadscriben como indígenas.

7.382.785 (6,5% de la población) personas mayores de 3 años hablan alguna lengua indígena.

Existen 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas –Inali–).

1.381.853, es decir el 1,2% de los mexicanos, se reconoce como afrodescendiente.

961.121* personas que viven en México son inmigrantes internacionales, desde libaneses, judíos, españoles, italianos, japoneses, chinos, entre otros.

Fuente: Inegi, 2016; *Inegi, 2011.

A lo largo de nueve años de trabajo, del 2004 al 2013, el PUMC configuró una política de investigación interna mediante la cual se definieron programas y líneas de investigación específicas que permitieron no solo abordar sistemáticamente su objeto de estudio (el sustrato multicultural de la sociedad nacional y los procesos interculturales), sino también cada uno de los compromisos académicos establecidos con otras universidades, centros de investigación, dependencias gubernamentales, organismos internacionales y, sobre todo, organizaciones sociales indígenas y afroestizas, en este último caso bajo el proyecto Afroamérica, la Tercera Raíz y las líneas de investigación: afroindianidad en México y Latinoamérica y afrodescendientes como sujeto de derecho.

Dada la diversidad de grupos sociales que ocupan el espectro cultural de la nación y partiendo de la multiplicidad de temas de investigación que las instituciones académicas del país han abordado en este sentido, el PUMC se convirtió en este período en un monitor fundamental de la producción intelectual nacional en torno a todos estos grupos, así como en un importante referente de investigación respecto de los pueblos y comunidades indígenas, afroestizas y de inmigrantes extranjeros que habitan en México.

Con el paso de los años y, sobre todo, a raíz de su participación en el medio especializado e institucional, el programa adquirió com-

promisos internacionales de colaboración e intercambio académico, particularmente con el Sistema de la Organización de las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos, para efectuar estudios de evaluación de las actividades realizadas por los países del continente americano en el marco del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo, así como para diseñar metodologías para la construcción de indicadores de bienestar y desarrollo aplicables en contextos nativos. De igual forma, se iniciaron investigaciones orientadas a estudiar, por un lado, el impacto de los megaproyectos de desarrollo en las poblaciones indígenas latinoamericanas y, por otro, a documentar medio siglo de movimientos sociales indígenas en este mismo marco territorial.

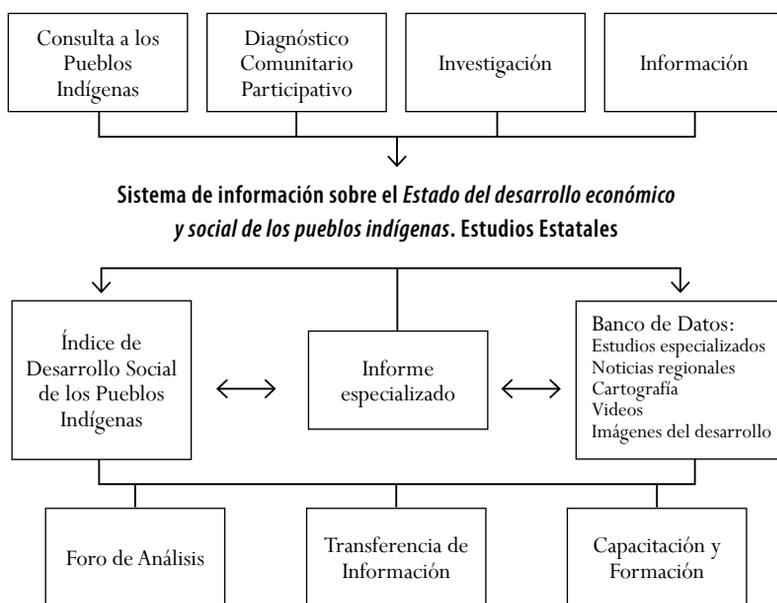
Actualmente el PUIC-UNAM realiza investigaciones conjuntas con instituciones federales y estatales del país para consolidar proyectos de investigación colectiva, la mayoría de los cuales giran en torno a la universidad, educación e interculturalidad; diversidad cultural, globalización y desarrollo; inmigración y emigración; interculturalidad, salud y medicina tradicional; familia; derechos de los pueblos indígenas; movimientos etnopolíticos en México y América; población y Estado, entre otros temas. También lleva a cabo estudios especializados para diseñar y construir indicadores destinados a medir el bienestar y el desarrollo de estos mismos sectores de población, así como investigaciones documentales para la elaboración de catálogos de fuentes especializadas para su consulta en línea.

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

En los primeros cuatro estados, se trabajó a partir del proyecto Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas - Estudios Estatales, investigación esta destinada a lograr el más amplio y actualizado conocimiento de la realidad de los pueblos mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos en Guerrero; purhépecha, otomí, nahua, mazahua y matlatzinca en Michoacán y en Chiapas tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, jacalteco, mam, chuj, mochó, kakchikel, lacandón y kanjobal, así como de origen guatemalteco: quiché, teco, ixil, kekchí y ahuacateco y, en el caso de Veracruz, sobre los totonacas. El proyecto asocia a comunidades indígenas con investigadores (alrededor de

100 por estado) de numerosas universidades y centros de investigación mexicanos y extranjeros, estudiantes y sectores gubernamentales especializados en la atención a la población indígena. Asimismo, procura aportar sustancialmente al conocimiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios para el diseño de políticas públicas.

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



Fuente: elaboración propia.

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

Entre las instituciones y organizaciones con las que se han establecido acuerdos de colaboración académica para el desarrollo de la in-

vestigación se encuentran: Secretarías de Pueblos y Culturas Indígenas de Chiapas (Spyci), ahora para el Desarrollo Sustentable de los Pueblos Indígenas de Chiapas; la Secretaría de Pueblos Indígenas de Michoacán (SPI) y la de Asuntos Indígenas y Afrodescendientes de Guerrero (Saica-Guerrero), así como el Centro de las Artes Indígenas (CAI) de Veracruz, cuya sede se encuentra en el Parque Temático Takilhsukut, en Papantla y la oficina estatal de Desarrollo Integral de la Familia, de esta última entidad.

La mayor participación de comunidades se logró a partir de un Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP), que se llevó a cabo en municipios y comunidades seleccionadas, en cada estado o región, con base en los siguientes criterios: alta presencia de población indígena, representatividad de los pueblos indígenas de la entidad, bajo nivel de desarrollo social o alto nivel de marginalidad. En Guerrero el DCP se realizó en 28 comunidades de cinco municipios; en Chiapas, en 64 de seis; en Michoacán fueron 64 de 26 y en la Región Totonaca de Veracruz, 28 de siete. Los resultados del DCP permitieron generar un espacio de diálogo en una asamblea realizada con los habitantes de las comunidades indígenas para que identificaran sus principales problemas, recursos y potencialidades para resolverlos, a partir de sus intereses y conocimientos de su realidad.

Los temas que se abordaron en el DCP fueron: actividades económicas, tierra y territorio, productividad y recursos naturales, educación, salud, género, migración, vivienda, organización social, ciclo festivo, medios de comunicación, arte indígena y producción artesanal. El Diagnóstico se realizó con el propósito de aportar información a las dependencias de gobierno sobre los principales problemas de las comunidades, para planificar, activar o reorientar proyectos según los resultados arrojados. Además de identificar problemas de sus comunidades, también señalaron obstáculos que impiden solucionar sus necesidades prioritarias. Los resultados constituyen un primer acercamiento a las reflexiones de los miembros de las comunidades sobre su realidad, que el PUIC propuso profundizar y complementar la información del DCP en una siguiente etapa de investigación. Los problemas de salud que afectan a la población indígena fueron una constante en todos los estados donde se realizó el Diagnóstico.

En Chiapas y en Guerrero también se recogieron propuestas y demandas de los pueblos indígenas a través de un proceso de Consulta y un Foro de Análisis. En el primer caso, la finalidad fue revisar, junto con la población indígena de cada entidad, el estado que guardan sus derechos y sus principales problemas, y generar propuestas que incidan en la formulación y ejecución de políticas públicas, reformas

constitucionales y programas que garanticen el ejercicio pleno de los derechos de hombres y mujeres de los pueblos indígenas. La Consulta abordó 32 temas relacionados con jóvenes, población infantil, población indígena recluida, salud y medicina indígena, educación, diversidad étnica y lingüística, representación política, tierra, territorio y el acceso y disfrute colectivo de los recursos naturales, libre determinación y autonomía, género, trabajo y seguridad social, justicia, medios de comunicación, migrantes y jornaleros agrícolas. Asimismo, se les brindó una selección de documentos de carácter jurídico sobre los temas a tratar, lo que permitió realizar una Consulta previamente informada.

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

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

Este proyecto deriva de otro denominado Salud y Medicina Tradicional de los pueblos indígenas, del cual destaca como uno de sus subproductos más innovadores y relevantes la Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana, en cuya preparación participaron médicos tradicionales (cerca de 2000) de las regiones indígenas de México. También, la OPS-OMS acordó con el PUMC llevar a cabo un estudio especializado para fundamentar el diseño de indicadores de salud aplicables a pueblos indígenas. Derivado de este proyecto se llevaron a cabo dos reuniones en las que participaron especialistas en el tema de salud y medicina tradicional, además de terapeutas indígenas de

18 estados del país como Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo, Querétaro, Sonora y Quintana Roo. Se organizaron mesas de trabajo para generar propuestas de indicadores de salud culturalmente adecuados. También en este caso participó un grupo de 18 académicos, especialistas en el tema de salud y medicina tradicional.

A partir de estas experiencias se gestó el nuevo proyecto para crear la Biblioteca de la Medicina Tradicional Totonaca, en el que participan médicos tradicionales de distintos municipios de Veracruz, así como jóvenes totonacas que se han formado como especialistas en prácticas de la medicina tradicional; se denominan “dialogadores de la salud”, y se incorporaron recientemente en una investigación sobre el mercado de plantas medicinales. Gracias al manejo de la lengua totonaca pudieron establecer una comunicación con los vendedores de plantas y terapeutas de la medicina tradicional para realizar el registro de la información.

Además, en el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la UNAM, dentro de la línea de acción 12.1 Diseño de políticas de Estado referidas a la educación superior y a la investigación, se incluyó con el proyecto líder: 12.1.5 Promover el reconocimiento de los saberes tradicionales de los pueblos indígenas y de las comunidades locales para mantener la diversidad biológica y cultural. Para dar cumplimiento al programa, la coordinación de investigación del PUIC brinda asesoría y capacitación de los médicos tradicionales y aprendices de medicina tradicional en el Centro de las Artes Indígenas (CAI) en Papantla, Veracruz, y junto con ellos acompaña la definición de las bases teórico-prácticas para la creación de la Escuela de la Medicina Tradicional Totonaca (EMTT) y la producción de información para crear la Biblioteca digital de la MTT de Veracruz, el Herbario de plantas medicinales y la Farmacopea de la flora medicinal.

También, el PUIC ha reunido en dos ocasiones a representantes de universidades interculturales de la región, para intercambiar experiencias de trabajo en torno a la interculturalidad en la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes, en las que representantes de universidades indígenas o interculturales de América Latina junto con académicos han analizado temas como derechos y desafíos de los pueblos indígenas en la educación superior, epistemología indígena, universidades interculturales e indígenas. En estas actividades se ha contado con la participación de indígenas de cinco países de América y de siete etnias: Benecio Quispe y Pelagio Pati, aymaras de Bolivia; Marcia Mandépora, guaraní de Bolivia; Mirna Cunningham y Yuri Zapata, miskitos de Nicaragua; Saúl Vicente, zapoteco de México; Luis Fernando Sarango, kichwa de Ecuador; Aron Santiago, mixe

de México; Jaime Jaldín, aymara y Ana Solano, quechua, ambos de Bolivia; Libio Palechor, quechua de Colombia.

Además de un grupo de académicos de la región como Luis Enrique López, de Guatemala; Daniel Mato y Natalia Sarapura, de Argentina; Marcela Tovar, Guadalupe Martínez, Irineo Rojas, Luis Maldonado, Abigail Sandoval y Francisco Rosado, estos últimos de México. Uno de los aprendizajes de estos eventos es la riqueza que aporta la reflexión con los pueblos indígenas y afrodescendientes, quienes regularmente han sido considerados solo como sujetos de estudio. Estos proyectos se han sumado a la continua labor de asesoría y seguimiento que el programa ha mantenido para contribuir al desarrollo de la Red de Universidades Interculturales de América Latina.

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

Como parte de este mismo proyecto, el PUIC participó en el Foro Mundial de las Migraciones, realizado el 2 de noviembre de 2018. Como resultado de lo anterior se organizará un evento en 2019 con las organizaciones de la sociedad civil migrante indígena para analizar la problemática que enfrentan y generar propuestas de política pública. El contacto con las organizaciones sociales para compartir espacios de diálogo y reflexión es otra estrategia de trabajo del PUIC, para así mantener una relación con la población que es sujeto de su campo de estudio.

El PUIC es miembro de la Red de Radiodifusoras Indígenas de América y, como parte de sus compromisos, ha organizado en siete ocasiones el Seminario de Radiodifusoras Culturales Indígenas. Entre los conferencistas se ha contado con más de 20 comunicadores indígenas, nacionales y extranjeros, como Mardonio Carballo (nahua), maestro Sócrates Vázquez (Radio Jenpöj, mixe); Melquiades Rosas Blanco (Radio Nandia, mazateco), doctor Francisco López Bárcenas (mixteco), Carlos Sánchez (Radio Totopo, zapoteco), Jorge Agurto (Servindi, Perú), maestro Martín Vidal Trochez (CRIC, Colombia),

maestra Lucila Lema Otavalo (Ecuador). En 2007, el Seminario de Radio Cultural Indígena organizó, en coordinación con el Grupo de Trabajo para Pueblos Indígenas de los Países Nórdicos (IWGIA) y Servicios de Comunicación Intercultural del Perú (Servindi), el Primer Seminario Internacional de Comunicación Indígena de América Latina, al cual acudieron 60 comunicadores indígenas de México y 12 países más del continente.

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

La Coordinación de Docencia del PUIC ha realizado investigaciones sobre la evaluación de la eficiencia terminal de los estudiantes indígenas que han participado en el Sistema de Becas y la manera en que ha contribuido a consolidar su carrera universitaria o sus estudios de formación media superior. Estas actividades se desarrollan a partir de una interacción permanente con los becarios indígenas. Asimismo, organiza cada año un diplomado para el liderazgo de mujeres indígenas de México y de algunos países de América Latina. Los resultados de esta experiencia de trabajo fueron publicados en los libros: *Las líderes indígenas y el buen vivir, Abriendo Puertas. Las mujeres indígenas en la construcción de liderazgos, Las líderes indígenas, tejiendo realidades y fortaleciendo liderazgos*, coordinados por Mendizábal García, Dora Evangelina (Guatemala), Mirna Cunningham Kain (Nicaragua) y Guadalupe Martínez Pérez (México).

De 2014 a 2018 se realizaron tres diplomados en los que participaron 85 mujeres líderes indígenas (Cuadro 2). Para ello, se contó con la coordinación y colaboración, además del área de Docencia del PUIC, de diferentes instituciones gubernamentales nacionales e internacionales, así como de organizaciones de mujeres indígenas, entre ellas la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres), el Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac), la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas y el Instituto Nacional de las Mujeres.

Cuadro 2. Alumnas egresadas del Diplomado para Fortalecer el Liderazgo de las Mujeres Indígenas, por año y lugar de procedencia

Año	Egresadas	Nacionales	Internacionales
2015	22	Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Sonora, Guerrero, Durango y Yucatán	Nicaragua, Panamá y Guatemala
2016	36	Chiapas, Estado de México, Oaxaca, Guerrero, Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Hidalgo y Quintana Roo	Panamá, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Chile, Colombia, Paraguay, Perú y Bolivia
2017	27	Oaxaca, Hidalgo, Guerrero, Estado de México, Chiapas, Veracruz, Nayarit y Chihuahua	Guatemala, Panamá, Nicaragua y Costa Rica
TOTAL	85	57	28

Fuente: Informe cuatrienal del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM, marzo 2013-marzo 2018).

Como resultado de los diplomados, la Coordinación de docencia informa que las mujeres líderes indígenas participantes han logrado elaborar y desarrollar un proyecto de incidencia política dentro de sus comunidades u organizaciones. A ocho años de su realización, se reafirma el compromiso con las mujeres indígenas que ejercen un liderazgo en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales, como una estrategia básica de trabajo del PUIC. Además, esta experiencia establece una dinámica de trabajo intercultural que ha permitido a las líderes indígenas fortalecer sus estrategias de acción. Con ello, el PUIC contribuye con el movimiento de mujeres indígenas al generar espacios de formación con enfoque de género y desde la perspectiva de los pueblos originarios.

Esta visión de los proyectos del PUIC, sobre todo en materia de investigación, que deriva en gran medida de la antropología aplicada y de su vinculación con la realidad nacional, empezó a desarrollarse también en Oaxaca a partir de 2008, cuando, en acuerdo con otras áreas de nuestra universidad, se propuso establecer una oficina del programa en la capital de aquel estado para trabajar más directamente en estudios con las comunidades negras de la costa, los cuales

han derivado ya en actividades como el proyecto sobre los derechos de los pueblos negros en México. Esta investigación forma parte de las acciones que el PUIC, junto con organizaciones sociales de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, asumió como parte del proceso para el reconocimiento constitucional de los pueblos afromexicanos, la organización del primer festival denominado *Oaxaca Negra*, así como un proyecto de producción de entrevistas en video con población negra.

Uno de los logros importantes de la Oficina del PUIC en Oaxaca fue la visibilización de su población afrodescendiente y que el propio Inegi presentara datos sobre los municipios oaxaqueños con presencia de población negra. En este sentido fue posible investigar y producir nuevos conocimientos sobre este sector de la población nacional, además de dar continuidad al trabajo con las comunidades afromestizas de las costas de Oaxaca y Guerrero para la aplicación de una Encuesta Sociodemográfica destinada a refrendar el conocimiento y la existencia de comunidades negras en el país.

Otro ámbito de impacto fue la identificación de las empresas indígenas y las condiciones en que desarrollan sus actividades en Oaxaca. También, se convirtió en un punto de referencia y de encuentro de líderes sociales, intelectuales e investigadores indígenas de distintas etnias oaxaqueñas, al apoyar proyectos de fundamentación jurídica y reconocimiento constitucional de derechos.

En los proyectos de investigación el PUIC ha logrado incorporar también la experiencia de organismos no gubernamentales, entre ellos figuran Jumaltik Equidad Sur; Servicios y Asesoría para la Paz (Serapaz), A.C.; Maderas del Pueblo del Sureste, A.C.; Otros Mundos, A.C.; Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan; Programa Integral de Estudios Ambientales; Organización no Gubernamental K'inál Antzetik; Área de Reforestación y Recursos Naturales-SSS Sanzekan Tinemi; Coordinadora Guerrerense de Mujeres Indígenas; Consejo de Ejidos y Comunidades Opositores a la presa La Parota; Radiodifusora XEPUR: la voz de los purépechas y Radio XECTZ, entre otras.

El PUIC resguarda los acervos del Centro de Información "Manuel Gamio", conformados por fondos de información, entre ellos el del Instituto Indigenista Interamericano, que puede ser consultado en el área de Biblioteca, Archivo Histórico y Hemeroteca. Se pretende que estos acervos puedan ser consultados por alumnos indígenas de educación superior de América Latina, a través de un programa de movilidad académica que se impulsará en los próximos años.

Finalmente, otra línea de trabajo del PUIC está relacionada con los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En este ca-

so, busca generar conocimiento y elaborar estrategias jurídicas para apoyar las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en defensa de sus derechos, con enfoque específico en los derechos de autogobierno, territoriales y sobre los recursos naturales. Se plantea la creación de espacios de discusión (seminarios) sobre los avances de las investigaciones, donde participen pueblos indígenas y afrodescendientes, así como los profesionistas interesados en el tema. Esta actividad se ha iniciado en la región totonaca de Veracruz.

Los resultados de todos los proyectos de investigación señalados pueden ser consultados en la página web del PUIC, www.nacionmulticultural.unam.mx y forman parte del Sistema de Información de la Diversidad Cultural.

Referencias

- DECLARACIÓN DE TEPOZTLÁN, 2004. Disponible en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/pactopedregal/pdf/3.1.Declaracion_Tepoztlan.pdf. Consultado el 3 de diciembre de 2018.
- DEL VAL, José (coord.), Nemesio Rodríguez, Miguel Ángel Rubio, Carolina Sánchez García y Carlos Zolla (investigación), Myrna Cunningham (Revisión final), *Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo. "Pacto del Pedregal". Informe preliminar*, México: UNAM-PUMC, 2005.
- DEL VAL, José y Crispín de la Cruz (coord. general), Carolina Sánchez y Carlos Zolla (coord. académica), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, 2 vol., México: UNAM-PUMC, SAI, 2009.
- DEL VAL, José, Carolina Sánchez y Carlos Zolla (coords.), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Chiapas*, 2 vol., México: UNAM-PUIC (en imprenta), 2018.
- ..., *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Michoacán*, México: UNAM-PUIC (en prensa).
- DEL VAL, José y Carlos Zolla, *Segundo Informe del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas*, PUIC / UNAM.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (Inali), *Catálogo de Lenguas Indígenas*, México: Inali.
- INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010*, México: Inegi, 2011.
- ..., *Encuesta Intercensal 2015*, México: Inegi, 2016.
- PUIC, *Informe de actividades, 2010-2014*, México: UNAM, 2014.
- ..., *Informe cuatrienal de actividades, 2014-2018*, México: UNAM, 2018.
- ..., Pacto del Pedregal, 2004. Disponible en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/pactopedregal/antecedentes.html>. Consultado el 9 de agosto de 2018.
- RODRÍGUEZ, Nemesio, *Avances de la encuesta piloto de la población negra de la Costa Chica oaxaqueña*, México: PUIC, 2012.
- SÁNCHEZ, Carolina, Carlos Zolla y Genevieve Roldán, *Transferencias salariales y migración indígena*, PUIC / UNAM, 2018.
- ZOLLA, Carlos y Carolina Sánchez García, *Pueblos indígenas e indicadores de salud*, México: UNAM-PUMC, OPS-OMS, 2010.
- ZOLLA, Carlos (coord.), *Informe de Evaluación del Primer Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo, 1995-2004, Resumen ejecutivo*, Comisión de revisión: Nina Pacari (Ecuador), Myrna Cunningham (Nicaragua), mayo, 2006.

Página web:

www.nacionmulticultural.unam.mx. Consultado el 25 de diciembre de 2018.

Una experiencia de Educación Superior Intercultural en el estado de Querétaro

Mario Bladimir Monroy Gómez

El presente texto narra la experiencia de la Unión de Cooperativas Ñõño de San Ildefonso, A. C. y el Instituto Intercultural Ñõño, en su proceso de generar proyectos cooperativos y de economías solidarias, que parten de las potencialidades de las personas y no de sus carencias. Se trata de una experiencia socio-académica, con la riqueza que ello conlleva, en lo que constituye un diálogo de saberes. Participamos una organización social y un instituto de educación superior intercultural independiente. Es decir, se trata de la integración de dos subprocesos paralelos que deben ser articulados entre sí: el de los proyectos económicos como tal y el de educación, capacitación y reflexión —ya que no podemos entenderlos separados uno del otro—, retroalimentándose continuamente.

Consideramos que este modesto aporte constituye una experiencia antisistémica, que se ubica más en la búsqueda de alternativas de resistencia y liberación frente a la economía convencional capitalista —en tanto prefiguración o embriones de otra economía-mundo más justa, recíproca, digna y sustentable—, que se han venido desarrollando en todo el mundo, ante el fracaso del modelo económico dominante (Guillermo Díaz, 2010).

Contexto internacional y nacional

A nivel internacional, la organización Oxfam señala que el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta. El poder y los privilegios se están utilizando para manipular el sistema económico y así ampliar la brecha, dejando sin esperanza a cientos de millones de personas pobres. El entramado mundial de paraísos fiscales permite que esa minoría privilegiada oculte en ellos 7,6 billones de dólares, cantidad superior al PIB del Reino Unido y Alemania juntos. En 2010, 388 personas poseían la misma riqueza que 3.600 millones (la mitad más pobre de la humanidad); en 2015 ya solo eran 62 personas. Desde el inicio del presente siglo, la mitad más pobre de la población mundial solo ha recibido el 1% del incremento total de la riqueza mundial, es decir, sus ingresos

diarios han aumentado menos de un centavo al año, mientras que el 50% de esa “nueva riqueza” ha ido a parar a los bolsillos del 1% más rico (Informe Oxfam 2016).

A nivel nacional, no se puede explicar cómo es posible que en el mismo país una familia cuente con ingresos de 2,5 millones de pesos y otra de 2.300 pesos mensuales. Mientras que los mexicanos más ricos ingresan aproximadamente 84.000 pesos al día, los más pobres tienen una entrada diaria de solo 85 pesos diarios por persona, que es el salario mínimo, o dos dólares diarios.

México país pluricultural, discriminador y excluyente

Aproximadamente 25 millones de habitantes —alrededor del 15% de la población general— se definen como indígenas (Censo 2015). De ellos, solo entre el 1% y el 3% tiene acceso a la educación superior. Ni siquiera contamos con estudios que nos indiquen con seriedad y precisión la magnitud real de la problemática. Somos el país más diverso en pueblos originarios de América Latina, ya que contamos con 68 grupos lingüísticos. La pluriculturalidad se encuentra reconocida en nuestra Carta Magna, pero seguimos siendo un país discriminador, como lo demuestran los siguientes datos:

Hoy la niña indígena que nace pobre tiene 50 por ciento de posibilidades de procrear, dentro de 15 años, una hija igual de pobre; para ella no hay ascensor social que funcione a lo largo de su propio ciclo vital y tampoco existe uno que dé servicio entre generaciones. El riesgo de que un niño o una niña indígenas mueran en México por diarrea, desnutrición o anemia es tres veces mayor que el prevaleciente entre las personas no indígenas. Cuando un mexicano perteneciente a un grupo étnico es procesado por un delito penal, no suele contar con traductores ni defensores de oficio que velen por sus derechos; diez mil hombres y mujeres pisan anualmente las cárceles en estas circunstancias de desprotección. Si se es indígena, hay 40 por ciento de probabilidades de obtener las notas más bajas. El indígena es ciudadano de tercera en México, sobre todo porque no cuenta con ciudadanía política: la práctica dicta que solo puede votar, pero no ser votado. No está representado en los centros de poder y toma de decisiones. Los partidos lo usan para ganar el municipio, pero conforme la política se aleja de la región se les desprecia y margina de la vida nacional. (Ricardo Raphael 2014)

El 43% de la población afirmó que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales. También una de cada tres personas afirmó que, para salir de la pobreza, lo único que esta población mexicana podría hacer es “no comportarse como indígena (Ricardo Raphael, 2014).

Con estos datos constatamos que esta situación es inequitativa y excluyente. Tenemos que entender y asimilar que ya no debe haber una cultura dominante y que no exista el racismo, que no haya grupos humanos que (consciente o inconscientemente) se sientan superiores a otros grupos humanos (Schmelkes).

Contexto en que nace la Unión de Cooperativas Nñoño de San Ildefonso y el Instituto Intercultural Nñoño, A.C.

El estado de Querétaro cuenta con 18 municipios con un total de 2.038.372 habitantes, de los cuales 50.000 son indígenas. Es una entidad cuyo desarrollo histórico se encuentra íntimamente ligado a la existencia de la cultura indígena. La cultura que predomina es la ññoño y la lengua hñoño, que es la quinta más hablada en México.

El municipio de Amealco cuenta con cerca de 70 mil habitantes, de los cuales alrededor de 18.508 viven en pobreza extrema y 15.028 personas de 5 años y más son hablantes de hñoño.

El proyecto referido se ubica en la comunidad indígena ññoño (otomí) de San Ildefonso Tultepec, municipio de Amealco, Querétaro, México y cuenta con una población de 11 mil personas distribuidas en doce barrios, considerados con un grado de marginación alto y muy alto. Se encuentra ubicada en el sureste del municipio de Amealco de Bonfil, colindando con el Estado de México y Michoacán. Su dinámica social se encuentra sumamente fragmentada; sin embargo, la lengua, la vestimenta y otros hechos socioculturales —como la fiesta patronal, el sistema de cargos, la milpa y los oficios tradicionales— constituyen componentes identitarios y simbólicos que articulan su tejido social.

Un estudio llevado a cabo por investigadores de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el que participaron alrededor de 300 jóvenes de la secundaria —de los 500 estudiantes que tenía en ese entonces— reveló que las respuestas tuvieron un alto índice de frecuencia en los siguientes fenómenos: alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, impunidad, violaciones, familias incompletas por migración y recrudescimiento de la pobreza. El alcoholismo en Amealco es un fenómeno destructivo de lazos comunitarios, autodestructivo y un agravante de la violencia intrafamiliar. La mortalidad por cirrosis hepática

es muy alta y a edades anteriores a los 50 años (Macías, Marcos y Collín, Araceli 2010).

De las varias hipótesis que tratan de explicar estos comportamientos, la que más nos convence es la siguiente: Querétaro es el estado que más tarde entró y a una velocidad mayor que la del resto de los estados de la República a la globalización, con todas sus consecuencias.

La situación de marginación y pobreza extrema que se vive en San Ildefonso es causa de una intensa dinámica migratoria hacia ciudades grandes dentro de México y hacia los Estados Unidos. Los hombres de la región tienen la tradición de ser buenos trabajadores de la construcción y así se emplean en otros lugares.

Entre sus principales actividades económicas en la comunidad se encuentran la cerámica, el bordado, la siembra de maíz para el autoconsumo y la explotación de sillar (material para la construcción). Como ya mencionamos, existe una muy alta migración.

Nace la Unión de Cooperativas Ñoño de San Ildefonso Tultepec (2006) y el Instituto Intercultural Ñoño, A.C. (2009)

Cuando iniciamos las cooperativas y buscamos a quienes pudieran desempeñarse como gerentes, no encontramos personas preparadas para ello y tuvimos que llamar gente de fuera de la comunidad, situación que nos hizo pensar que no era posible echar a andar un proyecto productivo sin echar a andar paralelamente uno educativo. Así se fue configurando el Instituto, primero como un Centro de Educación Campesina, en el que impartimos cursos de desarrollo humano, cooperativismo, economía solidaria, comercio justo y consumo responsable, y después lo transformamos en Centro de Estudios Solidarios y de ahí nació, entre las personas que conformaban la Unión de Cooperativas, el sueño de contar con una universidad.

La idea era crear un círculo virtuoso donde las cooperativas generarían el dinero suficiente para poder apoyar económicamente al Instituto, que, como ya mencionamos, es una universidad independiente y por lo tanto no recibe subsidio del gobierno. Esto no siempre fue posible: debido a las condiciones económicas del país, a duras penas las cooperativas pudieron sobrevivir, pero también podemos afirmar que en las etapas económicamente más difíciles del Instituto pudimos salir adelante gracias al apoyo solidario de los cooperativistas de la fábrica Decora y Construye, que se dedica a cortar piso. Fue importante que los trabajadores cooperativistas tomaran conciencia de la importancia del Instituto en la formación de

los jóvenes de la comunidad y de su aporte solidario. También pudimos sortear las crisis económicas dado el compromiso de la planta docente, ya que siguieron dando clases solidariamente renunciando a una remuneración económica.

Esta relación estrecha y fraterna entre la Unión y el Instituto es concretada de varias formas. Acabamos de mencionar una. Otra es la preparación e impartición de un diplomado en Economía Solidaria que el Instituto impartió a los cooperativistas: preparación de materiales para asistir a encuentros, foros, talleres, etc. y, cuando un cooperativista quiere estudiar una licenciatura en el Instituto, la cooperativa le sigue pagando su salario, es becado por el Instituto y tiene que desempeñar trabajo solidario tanto en la fábrica como en la universidad. También, los parientes directos de los cooperativistas tienen derecho a estudiar becados.

Hace dos años echamos a andar, como Unión, una Granja Doméstica, en la que producimos huevos, carne de pollo y embutidos como salchicha, jamón y chorizo, además de hongos setas, shitake y melena de león, a los cuales les damos valor añadido al ofrecerlos ya en guisos, con la idea de ir construyendo alternativas alimentarias sanas y económicas desde las propias comunidades.

Desde que el Instituto abrió sus puertas a finales de 2009 hace dos aportaciones importantes:

- Es la primera institución de educación superior intercultural en el estado de Querétaro;
- Es la primera universidad en ofrecer una licenciatura en Economía Solidaria en el país.

Hasta el momento han egresado seis generaciones, 50 jóvenes, de ellos aproximadamente el 80% se ha quedado a trabajar en su comunidad.

Uno de los objetivos del Instituto es privilegiar el acceso a la población indígena ahí donde se encuentra, porque muchos de ellos no se van a desplazar para ir a otras universidades, lo que no quiere decir que sea exclusivamente para indígenas. Otro objetivo es que sus egresados, al finalizar su licenciatura, generen junto con su comunidad las soluciones a sus problemas más importantes. Y otro que el Instituto funcione como investigadora e incubadora para que, al finalizar la carrera, los estudiantes conozcan bien su comunidad, hayan desarrollado un proyecto productivo, generen sus propios empleos y se queden a trabajar y defender su territorio y que haya entre ellos y la comunidad un beneficio mutuo (Schmelkes, 2008).

Los dos pilares del Instituto Intercultural Ñoño: interculturalidad y economía solidaria

El Instituto tiene como objetivo principal impulsar la formación y educación integral de los pueblos ñoño a partir de la diversidad y riqueza de las culturas, desde los principios de la economía solidaria y la interculturalidad, posibilitar la creación de nuevos aprendizajes para contribuir a la construcción de un pueblo solidario y una vida digna que posibilite el desarrollo comunitario sostenible.

Concebimos la interculturalidad como propiciar relaciones igualitarias, solidarias y equitativas, sobre todo con la cultura dominante, en condiciones claras y explícitas de igualdad, de reconocimiento y resignificación de la diversidad y riqueza de las culturas, de forma que resulte enriquecedora para las personas y las culturas que entran en relación.

Para tratar de entender el concepto de interculturalidad nos hicimos las siguientes preguntas:

- ¿Solo el conocimiento universitario, el de los libros, el que da la educación formal es completo? Afirmamos que es necesario y muy importante, pero no basta por sí mismo.
- ¿Solo el conocimiento de la experiencia, la sabiduría de nuestros abuelos y abuelas y el transmitido de generación en generación es el completo? También decimos que es muy importante, aunque tampoco basta por sí mismo.

Entonces, queremos que el Instituto sea un espacio, una plataforma, que posibilite el diálogo y el intercambio de saberes, donde los dos tipos de conocimiento, de sabidurías, de experiencias, se encuentren y dialoguen entre sí, para que se enriquezcan mutuamente, formando así un nuevo conocimiento: un conocimiento intercultural (Monroy 2013).

No es posible que desconozcamos, subestimemos o neguemos los saberes que da la experiencia, con lo que los estudiantes llegan a nuestras instituciones. Pero este partir del saber que da la experiencia es para superarlo, no para quedarse en él (Paulo Freire, 2015).

Anteriormente se evaluaba una universidad por la calidad de sus egresados, por la calificación que se sacaban en los exámenes de ingreso o por la cantidad de publicaciones, por la cantidad de patentes, inventos, etc., hoy en día la calidad de una universidad se mide por su capacidad de generar soluciones a los problemas más importantes de la sociedad y de la comunidad en la que está inserta (Schmelkes 2008).

El conocimiento cobra relevancia y sentido cuando entendemos que solo resulta útil cuando se contextualiza y sirve para transformar

la realidad con la cual no estamos de acuerdo por desigual y excluyente, cuando eleva la calidad de vida de la población en general y vuelve realidad la equidad social, económica, cultural y ambiental en un proceso de convivencia con la Madre Tierra.

Formamos profesionales que, cuando egresen, quieran quedarse en sus comunidades, deseen trabajar por sus regiones y su desarrollo. Pueden irse si quieren hacerlo, y que, entonces, adonde vayan compartan sus conocimientos sin olvidar sus raíces indígenas, aunque la orientación de la universidad es que se queden o continúen sus estudios en otro lado, pero que después regresen y si se van, donde quiera que estén siempre lleven con orgullo su cultura y raíces indígenas de pueblos originarios.

Uno de los factores históricos que han puesto en riesgo la reproducción de las lenguas es la convivencia de manera desigual de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad, con acciones que buscaban la homogeneidad, entre las cuales se encontraban la sustitución de la lengua materna por el español en los centros escolares y la negación de los ancianos y padres ante los fenómenos sociales del racismo y la discriminación. Si la lengua, la cultura, el territorio y la autonomía se debilitan o se pierden, hay una parte de la sociedad que muere. Queremos aportar nuestro granito de arena, desde la educación intercultural que ofrece el Instituto, para la creación de una nación intercultural.

Si asumimos que somos interculturales, la educación tiene que dejar de desplazar y destruir culturas y comenzar a fortalecerlas, a dinamizarlas. Las universidades interculturales tienen, entre otras funciones, la de construir conocimientos sobre las lenguas y las culturas, lo que nos hace diversos, en las regiones donde se encuentran. Construir conocimientos a partir de las culturas representadas por los propios estudiantes, a partir de lo que conocen, de su propio contexto, de lo que saben de los miembros de su comunidad.

Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no solo como si fuera expresión pura de su alienación. De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía en aparente acomodo (Paulo Freire, 2015).

Negar a los estudiantes, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias revela una ideología elitista. A nuestros estudiantes les bastaría con el “creo que es” o “así lo quiere Dios”. Siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano no hay lugar para la utopía, es decir, para el sueño, para la opción,

para la lucha, única en que existe la esperanza. No tenemos por qué tratar a los estudiantes de modo paternalista, desbordante de culpa, sino discutir con ellos, debatir, discrepar como compañeros en potencia, compañeros de lucha, de camino. No precisan de nuestra tibieza sino de nuestra solidaridad, de nuestro amor sin sentimentalismos (Paulo Freire, 2015).

La interculturalidad abre la posibilidad para que las relaciones entre las culturas, sobre todo en relación con la cultura dominante, sean diferentes, basadas en el respeto, en plano de igualdad y mutuamente enriquecedoras, tanto para las personas como para las culturas que entran en relación. Lo que supone empoderar a aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. La interculturalidad debe ser trabajada por todos los actores sociales. Es una propuesta político-pedagógica para que estas interacciones, intercambios e hibridaciones se puedan dar. La interculturalidad, como fenómeno que implica convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos, una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (Freire, 2015).

Hay varios tipos de economías, pero en el IIN enseñamos y aprendemos la economía solidaria, la economía para la vida, que se niega a la desigualdad escandalosa en la que se encuentra estructurada la sociedad actual pues, mientras esta perdure, no habrá paz ni justicia en el mundo.

Lo primero que caracteriza al movimiento de las economías solidarias en sus diversas manifestaciones es el movilizarse para cambiar el sentido que actualmente tienen los procesos económicos generadores de tanta pobreza repartida entre muchos y tanta riqueza acumulada entre muy pocas familias y compañías globalizadas, las inequidades, el desempleo, la ruptura del tejido social y el deterioro ambiental, entre otros. Podemos afirmar que es una experiencia colectiva antisistémica; sus participantes pueden no tener todavía una idea cabal de ello, pero están en un proceso cognoscitivo colectivo de adquirirla.

Frente a este panorama, lo que proponemos en el Instituto es un modelo de desarrollo distinto, basado en experiencias comunitarias donde el valor de la dignidad del ser humano tenga prioridad sobre el valor del dinero; donde la propiedad sea social; donde la organización y la toma de decisiones sean democráticas, donde exista un proceso de educación y capacitación, una cultura empresarial, respeto por la interculturalidad, rendición de cuentas, equidad de género, mecanismos

transparentes y efectivos de representación, y conciencia de la interrelación con todos los seres que habitamos la Madre Tierra, que también es un ser vivo y nos da vida.

Formar profesionales sensibles frente a las necesidades de sus comunidades de origen, capaces de gestar y desarrollar emprendimientos de economías solidarias como propuesta alternativa dentro del mercado global, con sentido de pertenencia y un firme compromiso por el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas y de sus comunidades de origen.

Tenemos que tomar conciencia de que adquirimos conocimientos encarnados en una realidad que queremos cambiar, por lo que las universidades interculturales estamos obligadas por el convencimiento a brindar un conocimiento de mucha calidad. Tenemos que romper el mito de que lo popular, lo indígena está hecho al vapor, sin preparación, sin calidad o calidad mediana. Tenemos que tomar conciencia de esta gran responsabilidad social.

Algunos ejemplos de prácticas de interculturalidad y economías solidarias que llevamos a cabo con otras universidades y grupos sociales:

- Red Temática Socioacadémica Conacyt de Economía Solidaria y Alternativas Alimentarias, de la que somos fundadores, con su seminario anual. Grupos de base (15) con sus asesores universitarios comprometidos orgánicamente con la organización.
- Formamos parte del Seminario de Resistencias y Alternativas, coordinado por el Programa Intercultural y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana - Campus Santa Fe.
- Somos fundadores y formamos parte de la Comisión Organizativa de las Ferias Anuales del Maíz, que llevamos a cabo en el municipio desde 2014.
- Fuimos sede del IV Festival del Hongo Cultivado y Primer Festival del Hongo Silvestre, celebrados en San Ildefonso Tultepec, localidad donde se ubica el Instituto Intercultural Nñoño, en agosto de 2018.
- Desde hace 9 años participamos activamente en la Feria Internacional de Economía Solidaria, celebrada año a año en Dolores Hidalgo, Guanajato.

Actividades culturales

De las actividades culturales que se han desprendido naturalmente de nuestro quehacer universitario mencionamos las siguientes: cinedebate, taller de comprensión y lectura, y taller de fotografía.

Radio y televisión comunitarias

En colaboración con el Instituto de la Juventud del Estado y Radio y Televisión Querétaro (RTQ), semanalmente realizamos un programa de radio y uno de televisión con temáticas sociales y culturales de la comunidad, que son transmitidos por Radio Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Radio y Televisión Querétaro (RTQ) semanalmente en su programación regular.

Teatro

En un esfuerzo colectivo de creatividad, los diálogos de las nueve puestas en escena han sido elaborados por los mismos estudiantes - actores. Obtuvimos el segundo y el primer lugar en el concurso estatal de teatro comunitario indígena en 2011 y 2012, respectivamente. Desde 2013 ya no se lleva a cabo el concurso.

En 2015 y 2016 presentamos en diversos foros la obra “El caso de doña Jacinta”. Para elaborar el guión sostuvimos varias entrevistas con doña Jacinta y su familia y tuvimos acceso a su expediente legal.

Sinopsis de la obra de teatro “El caso de Doña Jacinta”

El 26 de marzo de 2006 varios agentes federales de investigación (la desaparecida AFI) llegaron, como ya era costumbre, sin orden alguna al mercado de Santiago Mexquititlán, pueblo ñoño, municipio de Amealco de Bonfil, con el fin de decomisar la mercancía a los vendedores ambulantes y luego en regateo ponerle precio para su devolución, práctica de corrupción hecha costumbre. En esta ocasión, la situación se salió de las manos de la policía y los comerciantes protestaron a gritos y empujones contra el atropello policial, lo que resultó en la detención de tres mujeres indígenas (Jacinta, Alberta y Teresa) acusadas de secuestro de seis agentes federales y posesión de drogas. La única prueba que presentó la policía fue una fotografía donde aparece doña Jacinta cruzando la calle. Las tres mujeres indígenas nunca supieron de qué fueron acusadas. Una de ellas tuvo a su hijo en la cárcel y el hijo de doña Jacinta murió sin que ella pudiera asistir al entierro. Fueron sentenciadas a 21 años de cárcel, de los cuales pasaron 3 en prisión. Los agentes jamás volvieron a pararse en el juzgado. La campaña de denuncia nacional e internacional de Amnistía Internacional – declarándolas presas de conciencia– y del Centro de Derechos Humanos Agustín Pro logró que su caso fuera revisado y la Suprema Corte de Justicia obligó a la PGR a liberarlas, a reparar el daño y ofrecerles una disculpa pública, hecho sin precedente en México. “Fue muy difícil para mí y mi familia porque fueron tres años de no estar con mis hijos, con mi familia y todavía con una sentencia de 21 años, muy difícil con

las compañeras y bueno yo no sabía hablar en español casi nada, no entendía y yo sufrí mucho por lo mismo que nos decían que era india que no querían que nos juntáramos con ellas, fue muy duro”.

Las tres mujeres indígenas fueron exhibidas en los medios de comunicación. Ni siquiera sabían que tenían derecho a un defensor, nadie les dijo. La comunidad del Instituto contribuyó con su granito de arena a que el caso fuera más conocido y los estudiantes se solidarizaran con su gente.

Primer Museo Comunitario del Municipio de Amealco

“Ar Nguu Beni ya Ñõño: Casa de la Memoria. Provisionalmente se encuentra dentro de las instalaciones del Instituto hasta encontrar un espacio comunitario idóneo para su instalación. Pertenecemos a la Red Nacional de Museos Comunitarios y de Querétaro

Anfitriones del Coro de las Abejas de Acteal, Chiapas

Durante una semana de marzo de 2012, el Instituto y la Unión de Cooperativas fuimos los anfitriones del Coro de las Abejas de Acteal, Chiapas, donde tuvimos oportunidad de un intenso intercambio de experiencias y vivencias. Con la colaboración de la UAQ y comunidades ñõño del estado fue posible presentarlos en el Teatro de la República de Querétaro, Universidad Iberoamericana y 6 comunidades ñõño de diferentes municipios queretanos.

Visita de Rigoberta Menchú

En 2010, en el marco del Día contra la Violencia hacia las Mujeres, recibimos la visita de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz. El conversatorio con estudiantes y cuerpo docente fue una excelente experiencia.

Principales logros de la Unión de Cooperativas y el Instituto Intercultural Ñõño, A. C.

- Ser un instituto de estudios superiores independiente y haber llegado a los 9 años de existencia, en medio de dos crisis económicas severas en las que los maestros no cobraron.
- Haber logrado sacar 6 generaciones de egresados, lo que significa 50 jóvenes que aprovecharon la oportunidad de cursar estudios superiores y de haberles cambiado la vida para mejorar como personas y afianzarse en su cultura y territorio. Varios de ellos dan clases en el Instituto.

La Unión de Cooperativas Ñõñó de San Ildefonso, A. C., ha generado, en diez años, proyectos cooperativos y de economías solidarias a

partir de las necesidades y potencialidades de la región y de las personas. El proyecto actual forma parte de un proceso de economía solidaria, manteniendo los ejes originales de proyectos económicos sostenibles, de educación y capacitación.

Decora y Construye (Decora), el Instituto Intercultural Nõõhó (IIÑ) y la Red Doméstica—Granja Integral (Redom) son las tres alas que mantienen en vuelo a la Unión de Cooperativas Nõõho de San Ildefonso. Los tres se guían por los principios de economía solidaria (Ecosol):

- Equidad: reconocimiento mutuo, justo valor de los recursos y su justa distribución, igualdad de oportunidades, justicia de género, solidaridad y esperanza organizada, compromiso con las personas y comunidades empobrecidas.
- Trabajo: dimensiones humana, social, política, económica y ecológica del trabajo.
- Medio ambiente: consumo responsable, soberanía alimentaria, decrecimiento, promoción de prácticas e iniciativas responsables.
- Cooperación: participación, corresponsabilidad, trabajo en redes.
- No lucratividad: rendición de cuentas, transparencia, reinversión, redistribución, sostenibilidad económica, autonomía.
- Compromiso con el entorno: participación en redes, relevancia social, acción significativa, tránsito de lo micro hacia lo macro.

Los tres se orientan hacia la construcción del Buen Vivir, entendido como el que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todo alcance para todos, que a nadie le falte nada y que siempre vayamos caminando junto a la Madre Tierra con reciprocidad.

De la conjunción de estos elementos: crisis civilizatoria producida por el neoliberalismo; luchas indígenas y campesinas por la defensa de su autonomía, territorio y dignidad —donde se va tomando conciencia del papel que jugaron los pueblos originarios, no a partir de la conquista, verdad del colonizador, sino de su aportación al desarrollo del conocimiento humano—; surgimiento de los mercados alternativos basados en la solidaridad; toma de una conciencia ambiental tanto para producir como para consumir; descubrimiento de nuevos conocimientos y formas de aprender y enseñar y el surgimiento de una economía y una cultura para la vida, se va produciendo un nuevo fenómeno, en el que se encuentran contenidas prácticas alternativas: elementos todos para la construcción de un nuevo modelo societal, de otro paradigma de civilización que tendrá como centralidad la vida, la humanidad y la Madre Tierra.

Como dirían los hermanos zapatistas de las comunidades de Chiapas: “Nunca más un México sin nosotros”.

Como diría la hija de doña Jacinta en su discurso con motivo del perdón público que, obligada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, tuvo que ofrecerles la Procuraduría General de la República: “Hasta que la dignidad se haga costumbre”.

Referencias

- COMISIÓN DE FOMENTO COOPERATIVO Y ECONOMÍA SOCIAL, Cámara de Diputados del Congreso de la República Mexicana, “La economía solidaria en México”, en: *Cuadernos cooperativos y de economía social* (México) N° 20, agosto 2006.
- DESMI, A. C., *Si uno come, que coman todos. Economía Solidaria*, México: Desmi / Oxfam / Novib, 2001.
- DÍAZ MUÑOZ, José Guillermo, *Las economías solidarias latinoamericanas como construcción de alternativas de resistencia y desde abajo: un estudio comparado de casos de México, Argentina, Brasil y Bolivia (1989–2009)*. Borrador de tesis doctoral. Mimeo, junio 2010.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 2015.
- GONZÁLEZ BUTRÓN, María Arcelia, Rosalía López e Hilda Rosalba Guerrero (coords.), *Economía social y desarrollo local*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009.
- HINKELAMMERT, Franz J. y Henry Mora Jiménez, *Hacia una economía para la vida. Preludio a una reconstrucción de la economía*. Edición corregida y aumentada, San José: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2006.
- HUANACUNI MAMANI, Fernando, *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Perú: Coordinadora Andina De Organizaciones Indígenas—CAOI, mimeo, 2010.
- INSTITUTO INTERCULTURAL ÑŌŃHO, *Documento base 2007*.
- KIYOSHI, M. y J. M. Moya, *San Ildefonso Tultepec (2013). Una comunidad otomí*, Santiago de Querétaro: UAQ / Inali, 2013.
- MACÍAS, Marco Antonio y Araceli Colín, *Vidas Breves. Suicidio y accidentes de niños*, Santiago de Querétaro: UAQ / Fontamara, 2010.
- OXFAM, www.oxfam.org, *Barrio de chabolas en Tondo, Manila, Filipinas*. Crédito: Dewald Brand/Miran para Oxfam, Mimeo, 2014
- ..., Informe del 18 de enero de 2016, www.oxfam.org. *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*.
- ..., *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Consultado el 21 de octubre de 2017.
- PRIETO, Diego y Beatriz Utrilla, *Ya hnini ya jã'itho Maxei. Los pueblos indios de Querétaro*, México, CDI, 2006.
- RAPHAEL, Ricardo, *Mirreynato. La otra desigualdad*. Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 2014.
- SCHMELKES, Sylvia [2008], *Significados e implicaciones de ser docentes en una universidad intercultural*. Conferencia dictada en la UNICH el día 19 de mayo del 2008. Mimeo.
- TOLEDO, Víctor, *Ecología, Espiritualidad, Conocimiento*, Jitanjáfora Morelia Editorial—Red Utopía, A.C., 2010.
- UNIÓN DE COOPERATIVAS ÑŌŃHO DE SAN ILDEFONSO, *Declaración de principios (Misión, visión, valores)*, 2013.

Educación Superior e Interculturalidad en la frontera sur-sureste de México: acciones afirmativas de vinculación entre Universidades Públicas y Universidades Interculturales

Pablo Gómez Jiménez - Williams Ramírez Benito - José Bastiani Gómez - Flor Marina Bermúdez Urbina

Las políticas públicas, en el caso de México, han dado a la Educación Superior un lugar importante en la construcción de una sociedad plural y democrática, que reconoce la diversidad y los valores necesarios para la construcción de una sociedad incluyente, plural y respetuosa, de sistemas de pensamiento social y cultural diferenciados; en este sentido, las Universidades Públicas encuentran fuerza al colaborar y vincular esfuerzos con las Universidades Interculturales del país. Esto posibilita nutrir la experiencia en el tratamiento de la diversidad cultural de los estudiantes y de los procesos educativos y, a la vez, las IES públicas aportan al crecimiento del conocimiento y la investigación, a las Universidades Interculturales. Este texto describe algunas de las actividades afirmativas que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) realiza junto con la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y otras instituciones de la región. Una de las problemáticas que tiene concretamente la UIET es el bajo índice de titulados, lo que afecta directamente a la universidad en la gestión de prepuestos y apoyo para la academia, por lo que, a través del trabajo colegiado y la vinculación, se han realizado talleres a estudiantes próximos a egresar, sobre metodologías y construcción de proyectos de investigación para su titulación, con la finalidad de elevar el índice de titulados en la UIET. La UJAT no está clasificada como institución intercultural, más bien es una de las universidades convencionales del país; sin embargo, alberga en sus aulas a estudiantes de diferentes orígenes étnicos, de donde parte la necesidad de abreviar del conocimiento de las universidades interculturales para mejorar las formas de tratamiento de la diversidad cultural y la discriminación. La conformación de un Seminario Cátedra sobre Educación Superior e Interculturalidad en la región sur-sureste de México está permitiendo acciones afirmativas con la Unich de Chiapas y la Uabjo de Oaxaca, con las que se comparten experiencias académicas sobre diseño y aplicación de planes y programas con este enfoque y se apoya la investigación y la gestión de procesos incluyentes para los estudiantes indígenas.

En el ámbito latinoamericano, la educación en contextos de diversidad étnica y social, se ha convertido en un tema de estudio y reflexiones académicas importantes. A la par del desarrollo académico de la temática, se han implementado políticas públicas que tienen como planteamiento la democratización de las sociedades y la modernidad del continente para conformar la sociedad del conocimiento (Bartolomé, 2006 y 2010). En la definición de los estados nacionales, se excluyó el reconocimiento explícito y la construcción de una agenda de derechos para los diversos pueblos originarios del continente; la historia nacional revela procesos de exclusión y de racismo que han imposibilitado que amplios sectores indígenas se incorporen al desarrollo nacional (Stavenhagen, 2001; Quijano, 2006). En la región, la herencia histórica de los procesos de colonialismo del siglo XVI y la imposición del orden capitalista como sistema económico trajo a la par la explotación, la inmigración, la expropiación de territorios, la exclusión de las identidades étnicas, la violación de los derechos humanos y la falta de atención a la salud y la educación, entre otros aspectos. Los movimientos por la autonomía política y territorial sostenidos por los pueblos indígenas muestran su capacidad de resistencia frente a las políticas de castellanización, conversión religiosa, asimilación cultural y educativa, y los esfuerzos por mantener una identidad étnica son notables (Sichra, 2016). Desde la década de los ochenta del siglo pasado, se advierte una mayor presencia política del movimiento indígena, lo que se ha traducido en un desafío al orden global económico (Mato, 2015).

Los movimientos indígenas han sido y siguen siendo persistentes y cada vez más consistentes a lo largo del continente americano. Los arbitrarios reacomodos políticos de estado, los etnocidios, el racismo, la destrucción de territorios y la discriminación entre todas las fases colonialistas, si bien han vulnerado, no lograron borrar la presencia originaria de los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. Por el contrario, han acentuado la deuda histórica con nuestra naturaleza indígena, al igual que con los pueblos afrodescendientes; pueblos que han marcado una alta resistencia a la pérdida de lo propio, que es la cultura originaria y sus lenguas propias. De esta forma, se puede considerar que la existencia de grupos indígenas y su persistencia étnica son producto de una lucha política que se manifiesta con beneplácito, estableciendo reclamos para el establecimiento de vínculos de democratización de las relaciones de poder entre el Estado nacional y los sectores indígenas.

La marginación y el despojo de territorios indígenas ha sido un problema de convivencia política. Si bien las legislaciones de los países

y de los tratados internacionales han buscado, a través de las políticas de reconocimiento, construir una agenda de derechos para los pueblos originarios y afrodescendientes, aún no existe un conocimiento pleno de los efectos de estas políticas y su impacto en los ámbitos de la educación superior. Solo las acciones construidas desde el conocimiento indígena para la Educación Superior Indígena, como la pauta establecida en la Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas –Ruiicay– a la CRES 2018, documento construido a partir del consenso de sentires, condiciones y perspectivas de las necesidades de inclusión y equidad de los actores de los pueblos originarios, permitirán ver acciones afirmativas e impacto incluyente de las políticas en este sentido.

En países como Perú, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y México, se han promovido reformas legislativas a favor del desarrollo y mantenimiento de las prácticas culturales de los pueblos indígenas en el marco del respeto a los derechos humanos (Mato, 2015). Las políticas públicas han dado a la educación un lugar importante en la construcción de una sociedad plural y democrática que reconozca la diversidad y los valores necesarios para la construcción de una sociedad incluyente, plural y respetuosa de sistemas de pensamiento social y cultural diferenciados.

La frontera sur-sureste de México, integrada por los estados de Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán, Quintana Roo, Chiapas y Oaxaca, se ha caracterizado por ser un espacio histórico y cultural con relación política y económica compleja. En las últimas décadas se observa un incremento de la pobreza, las violaciones a los derechos humanos, la migración, el tráfico de estupefacientes, la expropiación de territorios ancestrales, la explotación de selvas y recursos naturales, todo lo cual, además de un rezago histórico de los servicios de educación, parece ser una avalancha incontenible de temas y de problemas que demandan una agenda del desarrollo social y étnico pertinente (Miguel, 2001).

Desde el año 1994, con el surgimiento del movimiento zapatista en Chiapas, se han generalizado –en varias entidades federativas del país mexicano y fuera de la nación– expectativas políticas que aluden a la construcción de una agenda política a favor de los pueblos originarios; las aspiraciones de los movimientos indígenas modelan iniciativas a favor de la autonomía, la autodeterminación, la inclusión y la representatividad política en todas las esferas, incluida la educativa. Sin embargo, su realización no solo depende de los actores sociales, como son los campesinos, obreros, profesores, alumnos, padres de familia y políticos, sino que, fundamentalmente, se requiere la voluntad políti-

ca incluyente y la participación plena del Estado mexicano. En toda la región sur-sureste se expresa la necesidad de redefinir las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios. Se expresa como un reclamo que demanda la construcción de una sociedad *de abajo para arriba*,¹ que asegure el crecimiento y la participación política de los actores sociales de la región. En la geografía latinoamericana y mexicana han emergido propuestas de etnoeducación, educaciones otras, educación popular, educación intercultural, educación intracultural, educación para la paz, educación comunitaria, educación para la libertad, educación con inclusión social, entre otros, cuyas aportaciones han puesto sobre la mesa la necesidad de redefinir las relaciones de poder entre culturas y grupos sociales y, con ello, la construcción de una escuela a favor de la igualdad y el cierre de brechas.

El seminario de educación superior e interculturalidad que aquí describimos se propone recuperar aportaciones de diversas disciplinas de las ciencias sociales (antropología, sociología, pedagogía, lingüística, economía, política, entre otras) y con ello problematizar sobre los marcos teóricos y epistémicos, así como sobre prácticas educativas *in situ* que nutren los debates de la educación para los pueblos originarios y afromexicanos en el nivel superior. El seminario busca también convertirse en una herramienta para el diálogo entre sectores indígenas y no indígenas, académicos y organizaciones de la sociedad civil de la región sur-sureste. Finalmente, se tiene la intención de que las actividades contribuyan a la orientación de políticas educativas en el nivel superior y con ello incidir en la toma de decisiones de los actores sociales que participan en las instituciones convocantes bajo los siguientes preceptos.

Objetivo general

Construir un espacio regional de diálogo académico y problematización sobre la situación de los pueblos originarios y afrodescendientes en las Instituciones de Educación Superior de la región sur-sureste. Se busca, también, promover la investigación sobre la situación de los pueblos indígenas en las IES e incentivar el desarrollo de propuestas

¹ En los escritos de reflexión política del movimiento étnico de 1994 en Chiapas se ha establecido, en las bases sociales de las comunidades indígenas de las regiones de Chiapas, la noción de práctica de “abajo para arriba”, que consiste en la construcción de relaciones de poder comunitario que abogan por el desarrollo de la libertad y la democracia en la construcción de relaciones étnicas interculturales desde la asambleas ejidales y comunitarias. Véase el trabajo académico de Van Der Haar (s/f), “El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha”, en *LabourAgain Publications*, pp. 1-24, extraído de <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>, fecha de consulta 08 de junio de 2016.

académicas que contribuyan a mejorar políticas y programas dirigidos al estudiantado perteneciente a los pueblos originarios y afrodescendientes del sureste de México.

- Desde una mirada interdisciplinaria, fortalecer la investigación educativa y social sobre los pueblos originarios y afrodescendientes en las Instituciones de Educación Superior.
- Conformar grupos interdisciplinarios de investigación, que reflexionen de forma individual y colectiva sobre las implicaciones de la desigualdad, la discriminación y el racismo en el campo de la Educación Superior.
- Promover la reflexión sobre la situación de los pueblos originarios y afrodescendientes en las IES y, en consecuencia, promover programas y políticas que apoyen la construcción de una agenda de derechos.
- Promover movilidad y estancias académicas entre profesores, investigadores, alumnos y gestores sociales de las diversas instituciones de educación superior que participan en la construcción y desarrollo de acciones afirmativas en favor de una educación intercultural con los estudiantes y pueblos originarios.

Contenidos temáticos del trabajo académico

1. La presencia de los pueblos originarios en América Latina. La diversidad étnica, realidad social y educativa.
2. Las políticas asistencialistas y los procesos civilizatorios en regiones indígenas. El quebranto de la historia e identidad indígena.
3. La tensión política entre pueblos originarios y Estado nacional. Procesos de cooptación y resistencia política.
4. La identidad étnica y los movimientos políticos indígenas. Construyendo la identidad social y educativa para un escenario humano con relevancia política en las regiones indígenas.
5. Las políticas de reconocimiento a los pueblos indígenas. El multiculturalismo, el pluralismo y la interculturalidad. Opciones desde arriba para abajo en regiones indígenas.
6. Los cambios constitucionales. La autonomía política y la democracia en las sociedades nacionales.
7. Las políticas educativas. Construyendo ciudadanía intercultural.
8. La educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios y para ellos.

9. La valoración de las lenguas originarias desde la educación básica hasta la educación superior. Democratizando las relaciones de comunicación intercultural.
10. Las políticas educativas y sociales. La apropiación de los recursos naturales y la imposición de un orden económico global en las regiones indígenas.
11. Las reformas educativas y sociales. Impulsando estrategias de integración regional como opciones de modernidad globalizada.
12. La pobreza, la corrupción y el desmantelamiento del orden nacional. Un panorama difícil de concretar en el impulso de la creación de sociedades plurales y democráticas.
13. La migración, el narcotráfico y la violación de los derechos humanos. Caminos bifurcados a partir de la globalización en contextos étnicos.
14. La construcción de sociedades democráticas e interculturales. Una opción política en medio de los procesos de globalización económica.
15. La autonomía indígena. Una opción política en tiempo de la globalización económica y cultural en las regiones indígenas.
16. La educación básica, medio superior y superior. Transversalizando el enfoque de la interculturalidad en las prácticas institucionales y escolares en las comunidades y regiones indígenas.
17. Las poblaciones indígenas escolarizándose en las universidades públicas de la región. ¿Opciones de desarrollo profesional o de desprofesionalización?
18. Los estudiantes de origen afroamericano en la Educación Superior.
19. Desigualdad, discriminación y racismo en la Educación Superior mexicana.

Algunas acciones académicas de vinculación realizadas a partir del año 2017 y en el 2018

Los esfuerzos de colaboración académica y de intercambio de experiencias de investigación, así como de orientaciones y propuestas de interculturalidad y educación en los contextos de la región, permitieron acciones concretas como la realización del Primer Panel de Expertos sobre Educación Superior e Interculturalidad, con la participación de profesores e investigadores de Oaxaca, Chiapas y Tabasco. En la UJAT, ha sido posible concretar seminarios sobre: Diseño de

programas de estudios y estrategias pedagógicas con enfoque intercultural en la UJAT, con la intervención de académicos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH). Talleres de: Técnicas de investigación etnográfica en realidades étnicas y estado del conocimiento en la investigación sobre temas étnicos en Educación Superior, en la UJAT, con la participación académica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). Talleres sobre: Técnicas de investigación social y etnográfica, impartidos por estudiantes indígenas de la UIT e investigadores de la UJAT. Taller sobre: Culturas urbanas y el arte musical indígena de Chiapas, Investigación de académicos de la Unicach.

En la misma forma, ha sido posible la divulgación de libros resultantes de investigación como: *Estrategias y resultados de investigación sobre migración con migrantes oaxaqueños*, libro colectivo, región migratoria, con la participación de investigadora de la Uabjo. También el libro *Formación en Educación intercultural, retos y desafíos del Siglo XXI*, de la Uabjo.

Otras acciones de divulgación entre las instituciones de educación superior participantes fueron los resultados del Proyecto de investigación sobre estudiantes indígenas en la universidad pública estatal en Tabasco. Identidad, experiencias interculturales y expectativas en el caso de la UJAT. Así como el libro resultante de indagaciones socioeducativas de instigadores de la UICH: *Experiencias en turismo comunitario y educación intercultural*.

En el mismo sentido, las acciones de vinculación han permitido también la realización de foros estudiantiles sobre: Experiencias formativas en educación intercultural e investigación, entre las universidades UIT-UICH-UJAT. Se ha logrado detonar acciones de movilidad estudiantil con estancias de estudiantes de posgrado y licenciatura entre las instituciones antes citadas.

El Seminario Cátedra sobre Educación Superior e Interculturalidad en la Región Sur Sureste de México que aquí describimos permitió la creación y fundamentación entre académicos de un Programa Universitario de Atención a Estudiantes Indígenas en la UJAT (Puae-UJAT), que se orienta como línea de estudios y gestión de servicios educativos, con el fin de proponer, en las políticas y procesos universitarios, una educación incluyente y equitativa donde se compartan proyectos, planes y programas de estudios de género, educación inclusiva, educación y marginación, atención a la diversidad cultural y las particularidades socioculturales, acciones de combate al racismo y la discriminación, así como condiciones que promuevan estudios sobre la educación de identidades étnicas. El enfoque de este programa se sustenta en un paradigma de democracia e igualdad, que orienta al respeto de las diferencias.

Relatamos, de esta manera, acciones académicas que permiten destacar las posibilidades que brindan la suma de esfuerzos interinstitucionales como estrategia de lucha y propuesta por la educación indígena y la resignificación de nuestras culturas originarias y comunidades afrodescendientes en los escenarios de la educación superior, que son punto de encuentro o contacto intercultural. Vincular a más universidades interculturales de la región con universidades públicas estatales convencionales permitirá a nuestras universidades convencionales abrir el interés sobre el tratamiento incluyente, desde la interculturalidad como enfoque de respeto a la diversidad, en la conciencia de las indiferencias sociales discriminatorias de matices colonialistas que permean la educación y las instituciones educativas. Solo en la unión de esfuerzos desde estos intereses se podrá incidir en la atención de las políticas públicas de reconocimiento a las culturas originarias y las identidades afrodescendientes en nuestros contextos y regiones.

Instituciones interesadas.

La División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT); el Cuerpo Académico de Lenguas Originarias y Educación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich); la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET); la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach); la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar); la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); el Instituto de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Uabjo) y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach).

Referencias

- ALONSO, Marcos Matías, Rafael Aréstegui Ruiz y Aurelio Vázquez Villanueva (comps.), *La rebelión ciudadana y la justicia comunitaria en Guerrero*, Instituto de Estudios Parlamentarios “Eduardo Neri” del H. Congreso del Estado de Guerrero. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México, 2014. Disponible en línea: <http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0708_libro_rebelion_VERSION_FINAL_eb.pdf> Fecha de consulta: 23/05/2015.
- ASSIES, Willem, Gemma Van Der Haar y André J. Hoekema, “Los pueblos indígenas y la reforma del estado en América Latina”, en: *Papeles de Población*, 2002, pp. 95-115. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203104.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- BARTOLOMÉ, Miguel A., “Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas”, en: *Avá. Revista de Antropología*, 2006, pp.28-48. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/1690/169014140003.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- ..., “Interculturalidades y territorialidades confrontadas en América Latina”, en: *Runa*, Vol. XXXI, N° 1, 2010, pp. 9-29. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/1808/180816801001.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- BENGOA, José, “¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina”, en: *Cuadernos de Antropología Social*, 2009, pp. 7-22. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a01.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- CRES, “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas –Ruiicay– a la CRES”, 2018. Córdoba, Argentina.
- FERNÁNDEZ BLANCA, S. y Bastien Sepúlveda, “Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina”, en: *Polis*, 2014, pp. 7-15. Disponible en línea: <file:///C:/Users/Jose%20Bastiani/Downloads/polis-10323-38-pueblos-indigenas-saberes-y-descolonizacion-procesos-interculturales-en-america-latina.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- FERRAU CANDAU, Vera María, “Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales”, en: *Estudios Pedagógicos*, 2010, pp. 333-342, Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942017>. Fecha de consulta: 05/05/2015.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CAMPECHE, *Plan estatal de desarrollo 2009-2015*, Gobierno del Estado de Campeche, México, 2010. Disponible en línea: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Campeche/wo46734.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, *Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018*, Gobierno del Estado de Chiapas, 2013.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA DE JUÁREZ, *Plan de Desarrollo Estatal 2011-*

- 2016, Gobierno del Estado de Oaxaca de Juárez, México, 2011. Disponible en línea: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Hidalgo/wo86882.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE QUINTANA ROO, *Plan Quintana Roo 2011-2016*, Gobierno del Estado de Quintana Roo, México, 2011.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO, *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*, Gobierno del Estado de Tabasco, México, 2013.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ, *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016*, Gobierno del Estado de Veracruz, México, 2011. Disponible en línea: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Veracruz/wo86957.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN, *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018*, Gobierno del Estado de Yucatán, México, 2012. Disponible en línea: http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2012_2018/PED_2012_2018.pdf. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- MARÍN, José, “La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina”, en: *Revista Diálogo Educativo*, 2002, pp. 1-28. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118140006.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- MATO, Daniel (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2012. Disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Untref, 2015.
- NAVARRETE SAAVEDRA, Rodrigo, “Gobernabilidad neoliberal y pueblos indígenas en América Latina”, en: *Polis*, 2010, pp. 1-13.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*, Poder Ejecutivo Federal, Gobierno de la República, México, D. F., 2013.
- QUIJANO, Aníbal, “El ‘movimiento indígena’ y la cuestión pendiente en América Latina”, en: *Argumentos*, 2006, pp. 51-77. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/595/59501903.pdf>. Fecha de consulta: 28/04/2016.
- SANTANA COLIN, Yasmani, “Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas de América latina. Experiencias, tensiones y retos”, en: *Revista colombiana de Educación*, 2015, pp. 97-119.
- SCHAVELZON, Salvador, *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia. Etnografía de una Asamblea Constituyente*, La Paz: Fondo de las Naciones Unidas para la Democracia Undef, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, Clacso, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IW-GIA), Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (Cejis), 2012. Disponible en línea: http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0606_El_nacimiento_del_estado.pdf. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, 6ª ed., Pearson, México, 2012. Disponible en línea: <http://es.slideshare.net/aristeo112/teorias-del-aprendizaje-49670778>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- SICHTA, Inge, *Ser o no ser bilingüe*, La Paz: Funproeib Andes, Proeib Andes, 2016. Disponible en línea: <http://www.acuedi.org/ddata/11360.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, “Identidad indígena y multiculturalismo en América

- Latina”, en: *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 2002, pp. 1-7. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/282/28240702.pdf>. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- STIEGLER, Úrsula, “‘De la asimilación a la aceptación del otro’. Política educativa para los pueblos indígenas de América Latina y la política de ‘educación intercultural bilingüe’ en Chile”, en: *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2008, pp. 52-76. Disponible en línea: http://www.redalyc.org/pdf/2010/Resumenes/Resumen_201017344004_1.pdf. Fecha de consulta: 23/05/2016.
- VAN DER HAAR, Gemma (S/F), “El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha”, en: *LabourAgain Publications*, pp. 1-24. Disponible en línea: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>. Fecha de consulta: 08/06/2016.
- VELASCO, Andrés Miguel, E., “Economía y diversidad. Su relación con el sur-sureste mexicano”, en: *Momento Económico*, 2001, pp. 22-29. Disponible en línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rme/article/view/4272>. Fecha de consulta: 23/05/2016.

NICARAGUA

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y su modelo de gestión institucional para la colaboración intercultural en Abya Yala

Yuri Hamed Zapata Webb

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) implementa, desde su modelo de gestión, procesos de colaboración intercultural, en los que el elemento fundamental es la participación efectiva de los distintos actores. Dentro de este marco podemos mencionar la construcción de nuestros planes de vida institucionales (Planes Estratégicos).

La participación colaborativa que implementa Uraccan en sus procesos es palpable en el de construcción de los planes de vida institucional (Planes Estratégicos), en los que se da una amplia participación de los estamentos universitarios y la sociedad para la cual sirve en sus funciones sustantivas. Uraccan considera que el plan de vida es el instrumento metodológico que permite aportar al desarrollo con identidad de los pueblos, el buen vivir y la construcción de ciudadanías interculturales.

El plan de vida es construido a través de procesos de consultas abiertas que se desarrollan a nivel de gobiernos comunales, gobiernos territoriales, gobiernos municipales, gobiernos regionales, organizaciones de base, instituciones del Estado y gobierno, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, iglesias, agencias de cooperación, instancias que emiten su opinión acerca de cuáles deben ser los principales elementos que la universidad debe considerar para fortalecer la autonomía regional multiétnica.

Este capítulo trata de establecer la experiencia de una universidad nicaragüense, que, en un contexto multicultural, ha implementado todo un proceso de colaboración intercultural que posibilita la articulación del contexto social, las necesidades de los pueblos y los procesos institucionales de la universidad. Iniciaremos contextualizando los procesos que los pueblos han vivido desde hace varios siglos.

Desde el inicio de la década de los años 50 del siglo XX, los pueblos en América Latina y el Caribe iniciaron sus procesos de demanda colectiva por una educación que respondiera a sus particularidades históricas, etnolingüísticas y socioculturales, lo que se vio reflejado en políticas de gobierno sobre educación intercultural bilingüe (EIB). Sin embargo, esto no trascendía al nivel de educación primaria; la educación

media, técnica y universitaria continuaba con patrones neocoloniales. Nicaragua y su Costa Caribe no estaban exentas de esta problemática, dado que recién en la década de los años 80 se inició con un programa de gobierno de Educación Intercultural Bilingüe con muy buenos resultados, aunque, de igual manera, solo para la educación primaria.

En el marco del establecimiento de demandas sobre derechos colectivos en Nicaragua, en la Constitución Política aprobada en 1987, se reconoció una serie de derechos colectivos de los pueblos, entre los que está el aspecto educativo. Esto fue refrendado con la aprobación del Estatuto de Autonomía para los Pueblos y Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, Ley 28, en la que se establecen derechos colectivos a una educación propia y la potestad de administrar sus formas organizativas. En el ejercicio autonómico que posibilitó la Carta Magna de 1987 y la aprobación de la Ley de autonomía, los Consejos y Gobiernos Regionales aprobaron el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), cuyo principio de funcionabilidad es la interculturalidad en sus dimensiones y fundamentos filosóficos, pedagógicos, relacionales, prácticos y didácticos. Este marco posibilitó la creación y el fortalecimiento de Uraccan, como institución académica con carácter comunitario intercultural.

La Uraccan, universidad comunitaria intercultural, se fundó con el propósito de responder a las aspiraciones de las sociedades y culturas de la Costa Caribe Nicaragüense de contar con una institución académica propia, desde la cual se fortalece el sistema autonómico regional y se aporta al desarrollo nacional.

En 24 años de servicio universitario, recorriendo las sendas de la interculturalidad en las funciones institucionales y de responsabilidad social, Uraccan ha apuntado a la educación de calidad, inclusiva y pertinente a la realidad sociocultural, articulando los saberes colectivos e individuales desde una perspectiva intercultural.

En su decurso, la universidad ha venido considerando cada elemento del contexto, para poder ir respondiendo a las demandas, a las necesidades de cada cultura que integra el carácter pluricultural de la Costa Caribe Nicaragüense. Esto ha implicado, entre otras cosas, que su estructura organizacional vaya adaptándose al modelo comunitario intercultural de universidad, lo que tiene sus propias implicancias filosóficas y epistemológicas en la construcción del Vivir Bien, el Vivir con Dignidad de los pueblos y la construcción de ciudadanía intercultural.

En este marco de los procesos universitarios, el Plan Estratégico Institucional 2015-2019 (PEI), como plan de vida institucional, se

constituyó en herramienta fundamental para alcanzar la articulación, participación colaborativa y concertación intercultural entre los diferentes estamentos de la universidad y actores externos, asegurando saberes, haceres y prácticas con miras a impulsar los procesos de desarrollo con identidad de los pueblos y el fortalecimiento de las estructuras internas de la universidad, a través de un instrumento y mecanismo que guíe el proceso de gestión institucional intercultural.

¿Por qué hablar de la colaboración intercultural?

Hablar de la colaboración intercultural parte de lo que Mato (2008) establece con relación a la contraposición de los tipos de saberes y conocimientos reconocidos como universales o particulares. Mato establece que: “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 antiguo como el credo en la superioridad de la ‘civilización occidental’, que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber con apariencia de universal”.

Lógicamente, lo anterior refiere a una categorización de lo que pueda ser válido desde una visión de poder hegemónico en contraposición a lo que han venido construyendo pueblos afrodescendientes e indígenas en materia de aportes a la llamada *ciencia* occidental.

Asimismo, Sarango (2014) refiere que:

el Paradigma Educativo Occidental, configurado en la vieja Europa a través de cientos de años, insertado a sangre y fuego en Abya Yala, impuesto como verdad absoluta, como lo más perfecto e inmutable, sacralizado y por lo tanto hegemónico a nivel planetario; para los pueblos originarios que procedemos de la Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala (MCMAY),¹ sí que es un verdadero problema.

Por su lado, Palechor (2018) coincide con ese posicionamiento al referir que:

al final, y después de mucho tiempo se empieza a entender que la ciencia, no es solo el producido de aquello a lo que le sea aplicable el método científico, sino que existen diversas formas de construir conocimiento. [...] De hecho, el pensamiento siempre estuvo y está en función de la vida y valga el ejemplo de los

¹ Acrónimo para decir: Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala.

pueblos [...] que se esforzaron en la construcción de conocimiento encaminado a la conservación y defensa de la vida.

De la misma manera, Mandepora (2018, refleja que:

en el contexto universitario persiste el sistema de discriminación, exclusión, asimilación y de racismo el cual tiene que ver con la vigencia de la condición colonial que no reconoce ni acepta la diversidad y los derechos colectivos. Con el avance político de los movimientos indígenas en cuanto a las demandas educativas, el tema de la educación superior indígena se constituye en un desafío importante para las universidades actuales que son conservadoras y renuentes a los cambios, puesto que no responden a la realidad social que va cambiando permanentemente, por lo tanto no existe un vínculo entre la universidad y movimiento social. En el ámbito epistemológico, la demanda es que sus conocimientos, sean incorporados por la universidad y que también debe tener una apertura a otras formas de enseñar y aprender.

Siguiendo la misma lógica de por qué hablar de colaboración intercultural, dice Taisigue (2018):

Los conocimientos locales e indígenas hacen referencia al saber y a las habilidades y filosofías que han sido desarrolladas por sociedades de larga historia de interacción con su medio ambiente; de manera que para los pueblos rurales e indígenas, el conocimiento local establece la base para la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida cotidiana, así, este conocimiento forma parte integral de un sistema cultural que combina la lengua, los sistemas de clasificación, las prácticas de utilización de recursos, las interacciones sociales, los rituales y la espiritualidad (Unesco); sin embargo, estos saberes y conocimientos han sido cuestionados, por considerarse subjetivos y no ser verificables; aun cuando se ha demostrado que son verdaderos. El asunto es que, históricamente la comunidad científica se ha centrado en un conocimiento denominado real o verdadero, para el cual se han creado diversos paradigmas.

Lo anterior reflejado por Mato (2008), Sarango (2014), Palechor (2018), Mandepora (2018) y Taisigue (2018) marca que los procesos de imposición de sistemas de conocimientos tienen que ver con la hegemonía que trata de imponerse desde sociedades *desarrolladas* versus sociedades *subdesarrolladas*, por lo que se deben ver las formas de reconocer el aporte de los pueblos afrodescendientes e indígenas a las *ciencias* universales.

Ubicando la experiencia de colaboración intercultural

La experiencia en la Uraccan parte de su ubicación en la Costa Caribe de Nicaragua, país ubicado en Centro América. La Costa Caribe de Nicaragua es una región autónoma con una extensión geográfica de más de 62 mil kilómetros cuadrados, lo que representa el 52% del territorio nacional, con una población de menos de 900.000 habitantes divididos en dos pueblos afrodescendientes: creoles, de habla inglés creole; garífunas, de lengua garífuna² y tres pueblos indígenas: miskitus, sumu-mayangnas y ramas; el pueblo mestizo y los sinodscendientes.³

Está región históricamente ha sido abandonada por los gobiernos y estados nacionales, que han utilizado la riqueza natural ambiental para poder sufragar gastos que no tienen que ver con inversión en el área.

La Costa Caribe Nicaragüense está dividida en dos regiones autónomas, Norte y Sur, que gozan de autonomía administrativa, financiera y orgánica; con 20 municipios, correspondientes a 8 en la parte del Caribe Norte y 12 en el Caribe Sur.

La Uraccan está ubicada físicamente en 8 municipios de las dos regiones, con cuatro campus universitarios y cuatro extensiones, con una matrícula en 2018 de 7.208 estudiantes, correspondientes a programas de educación continua, técnico superior, grado, posgrado (maestrías y un doctorado).

Conceptualizando la Universidad Comunitaria Intercultural

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) es una institución de educación superior comunitaria intercultural de servicio público, que se rige por la Ley Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Ley 89; la Ley General de Educación, Ley 582, marco normativo que le permite gozar de autonomía académica, orgánica, administrativa y financiera. Estos elementos, más sus estatutos y sistema de normas que componen la gestión institucional intercultural, le posibilitan a la universidad desarrollar sus propios modelos organizativos para asegurar la colaboración intercultural en las funciones sustantivas institucionales.

El concepto de universidad comunitaria intercultural se circunscribe al marco del reconocimiento y ejercicio pleno de derechos colectivos, que los pueblos afrodescendientes e indígenas y las comunidades étnicas históricamente han reivindicado en el proceso de construcción

² Lengua designada por la Unesco como patrimonio de la humanidad.

³ Denominación que la Constitución política de Nicaragua les da a los herederos de la población china.

de las Regiones Autónomas Multiétnicas y pluriculturales. “Uraccan es el espacio donde se da la interacción de los conocimientos endógenos y exógenos propiciando una armonía en el diálogo de saberes para la construcción del buen vivir de los pueblos, el desarrollo con identidad y la ciudadanías interculturales”.⁴

Filosofía de la Universidad Comunitaria Intercultural, Uraccan

Como institución académica que funciona en contextos multiculturales, Uraccan establece un marco filosófico que responde a las características particulares de los pueblos y culturas que perviven en el área geográfica de influencia y cobertura. En este sentido, ha definido como su sueño y camino a recorrer lo siguiente:

- i. “Ser líder en el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural reconocida a nivel regional, nacional e internacional por su calidad y pertinencia, que acompaña procesos de gestión e incidencia, para la construcción de ciudadanías interculturales de género, que conlleven al Buen Vivir y la Autonomía de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas.”⁵

Esta visión implica la implementación de un nuevo paradigma educativo que rompe la tradicionalidad de los modelos de universidad y los tipos de enfoque pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollando un proceso de creación y recreación de los saberes, los conocimientos, las sabidurías y las prácticas de los pueblos.

- ii. Por otro lado, al definir su camino (misión), plantea que es el de “formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra para el fortalecimiento de las Autonomías de los Pueblos.”⁶ Al definir su misión, Uraccan apunta a ser el instrumento de desarrollo educativo para el fortalecimiento del sistema autonómico regional y las autonomías de los pueblos. Mediante sus sueños y caminos a recorrer en el fortalecimiento de los procesos del buen vivir y la construcción de ciudadanías interculturales, crea una sociedad más inclusiva de la diversidad.

⁴ Uraccan, Proyecto Educativo Institucional.

⁵ Uraccan, PEI 2015-2019.

⁶ *Idem.*

Principios y valores institucionales

En función de lograr el cumplimiento de su mandato institucional comunitario intercultural, Uraccan ha adoptado una serie de principios y valores que rigen el quehacer organizacional, individual y colectivo de la universidad.

Los principios y valores de la universidad son:

Principios	Valores
-Autonomía universitaria	-Identidad institucional
-Accesibilidad	-Respeto
-Equidad	-Ética
-Interculturalidad	-Solidaridad
-Servicio comunitario	-Transparencia
-Unidad regional	-Corresponsabilidad
-Unidad nacional	-Confianza
-Identidad cultural	-Complementariedad
-Construcción colectiva	-Conciencia ambiental
-Cultura de calidad	

Este conjunto de principios y valores se aplican irrestrictamente en cada una de las funciones institucionales, donde sobresalen los elementos de la construcción colectiva, servicio comunitario, corresponsabilidad, complementariedad y confianza, aspectos componentes de los procesos participativos colaborativos en la gestión institucional intercultural de Uraccan.

Características del modelo de universidad comunitaria intercultural

Uraccan, como institución de educación que trabaja en contextos pluriétnicos y pluriculturales, establece una serie de características que le permiten un ambiente de trabajo en armonía social y natural. Entre los elementos que caracterizan a la universidad encontramos:

- Es intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas.
- Responde a las necesidades y particularidades propias de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.
- Llega a las comunidades y lugares en los cuales están las personas que toman las decisiones locales.
- Asegura el acceso a la educación superior para todas las personas, en los distintos idiomas y para contextos diferentes.
- Contribuye a mantener la unidad multiétnica costeña.

- Es comunitaria y de servicio público.
- Acompaña procesos de autogestión y autodesarrollo.
- Relaciona lo endógeno con lo exógeno como principio metodológico.
- Propicia la participación y colaboración intercultural en los procesos de gestión de la universidad, mediante la aplicación del principio del consentimiento previo, libre e informado (CPLI).

Cada una de las características presentadas dan lugar a la determinación del modelo de universidad comunitaria intercultural en el que, a través de sus procesos institucionales, se trabaja en la definición de elementos que hacen a la construcción del buen vivir de los pueblos desde la perspectiva de la inclusividad.

Funciones y responsabilidades sustantivas de Uraccan

Para la universidad comunitaria intercultural que es Uraccan, hay cinco responsabilidades sustantivas que atañen a su funcionalidad como institución educativa. Estas son:

- Gestión y comunicación intercultural para el desarrollo institucional. Se considera el proceso de gerencia pertinente y de calidad en el bien hacer a través de la construcción concertada de planes institucionales donde se implementa, monitorea, acompaña y evalúa, a todos los niveles, tareas y procedimientos que garantizan el desarrollo efectivo de las funciones básicas de la institución. La gerencia garantiza la implementación de las políticas, normativas y planes institucionales, asegurando los recursos técnicos y financieros necesarios. En este proceso, la comunicación intercultural es el instrumento base para la articulación y gerencia efectiva de las distintas instancias, haciendo posible el cumplimiento de la misión, visión y objetivos institucionales.
- Comunidades de aprendizajes. Comprende todas las actividades orientadas a la creación, recreación, diseminación e intercambio de conocimientos, saberes, valores y prácticas desde dos vías: la interacción entre a) conocimientos locales, ancestrales y b) conocimientos occidentales, para el desarrollo de competencias en el mundo del trabajo y el desarrollo de valores y actitudes que preparen a los educandos para enfrentar con éxito los desafíos de la vida y fortalezcan el proceso de autonomía de las regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

- Creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas. Se define como un proceso participativo que genera nuevos conocimientos, capacidades e innovaciones. Sistematiza y revaloriza las prácticas históricas y los saberes locales de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y comunidades étnicas en la búsqueda del buen vivir.
- Acompañamiento e incidencia social y comunitaria. Se define como un proceso de diálogo de saberes implementado por la universidad con las comunidades y actores sociales, encaminados al ordenamiento de desarrollo regional y fortalecimiento de los sistemas autonómicos y la promoción del patrimonio cultural desde un enfoque de equidad de género, para la construcción colectiva del Buen Vivir de los pueblos, el respeto, el equilibrio y la armonía con la Madre Tierra a nivel nacional e internacional.
- Cooperación, solidaridad y complementariedad nacional e internacional. Se refiere a los procesos de gestión y gerencia proactiva de recursos y financiamientos externos, nacionales e internacionales, dirigidos al cumplimiento del plan de vida institucional 2015-2019 y el acompañamiento universitario integral a los diversos pueblos y comunidades desde una perspectiva intercultural de género para el fortalecimiento del Buen Vivir y/o Desarrollo con Identidad.

En cada una de estas responsabilidades sociales y funciones institucionales universitarias, Uraccan establece la colaboración participativa intercultural, de manera de asegurar la sostenibilidad de cada uno de los procesos, programas y acciones que impulsa.

El Proceso de participación colaborativa intercultural en Uraccan

Desde la visión de algunos teóricos en materia de educación superior, la colaboración intercultural se da desde tres perspectivas fundamentales que tienen que ver con los procesos sustanciales de la universidad. En ese sentido, Mato (2018: 67,68)⁷ establece que este tipo de colaboración se implementa en los procesos de la docencia a través de programas de formación, en las acciones de investigación y en la extensión o vinculación universitaria mediante proyectos de desarrollo.

En el proceso de establecimiento, posicionamiento y fortalecimiento como universidad comunitaria intercultural, Uraccan ha venido construyendo un camino en el que la colaboración participativa intercultural de la comunidad universitaria, los pueblos del Caribe ni-

⁷ Unesco-Iesalc, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

caragüense, las organizaciones de base, la sociedad civil, las agencias y los organismos de cooperación han sido fundamentales para determinar lo que esperan de esta institución, para la consolidación del régimen autonómico regional. Los caminos recorridos en la participación y colaboración intercultural en el decurso histórico de la universidad han dado origen a los planes estratégicos y de vida institucional, en los distintos momentos de desarrollo. Este proceso es normado desde el sistema estatutario⁸ de la universidad, el cual señala la conformación y actuación de los consejos consultivos⁹ de la universidad, concibiendo esta instancia como un órgano de consulta.

Periodización de la participación colaborativa en Uraccan

Como parte de los procesos de construcción del modelo de universidad comunitaria intercultural, el camino se presenta de manera cronológica,¹⁰ a saber:

- 1999: Celebración del Encuentro Internacional Indígenas 2000, donde se hace la primera evaluación del camino recorrido por la universidad. Este evento marcó el inicio del proceso de la planificación estratégica a nivel de la universidad.
- 2000: Elaboración e implementación del Plan Estratégico del Quinquenio 2001-2005.
- 2002-2004: En el marco de la implementación del Proyecto de modernización y acreditación de la educación terciaria (PMAET), se desarrolló el proceso participativo de autoevaluación institucional que pone a consideración la visión, misión y objetivos estratégicos. Producto de este proceso se elaboró un Plan de Mejoramiento Institucional. Allí fue la incursión de Uraccan a la cultura de la calidad como institución de educación superior, comunitaria intercultural.
- 2006: Realización de la evaluación del Plan Estratégico Institucional 2001-2005, que marca pautas alrededor del rol de universidad comunitaria intercultural
- 2007: Construcción participativa del Plan Estratégico Institucional 2008-2012 “La Universidad Comunitaria Intercultural aportando al desarrollo con identidad”.

⁸ Uraccan, *Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Uraccan, *Proyecto Educativo Institucional*.

- 2013: Evaluación del Plan Estratégico 2008-2012 y la elaboración del Plan Puente 2013-2014.
- 2013-2014: Desarrollo del Proceso de Planificación Estratégica y Autoevaluación Institucional denominado “Construyendo el Camino de la Educación Comunitaria Intercultural con Calidad”.
- 2014: Aprobación del tercer Plan Estratégico Institucional 2015-2019 “Construyendo el camino de la Educación Intercultural Comunitaria con calidad”, producto de un proceso participativo, incluyente, flexible y abierto.
- 2015: Construcción del Plan de Mejoras Institucional 2015-2018 y la elaboración de sus respectivos informes anuales (2016, 2017 y 2018¹¹), desde donde se propicia la colaboración intercultural en los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de cada una de las acciones institucionales en su quehacer universitario.

Los distintos momentos y procesos referidos han llevado a la definición del horizonte a construir y alcanzar en la vida institucional de Uraccan como entidad comunitaria intercultural, en estrecha armonía con cada uno de los actores que construyen la educación superior intercultural.

El proceso metodológico de la participación colaborativa intercultural en Uraccan

La participación colaborativa intercultural en Uraccan es propiciada a través de los procesos de planificación y construcción de los planes de vida institucionales, los que determinan los propósitos y las metas a alcanzar en un período determinado. Como se dijo, el marco normativo de Uraccan concibe la creación y funcionamiento de los consejos consultivos como el mecanismo intercultural que facilita y crea los espacios de participación colaborativa en el proceso de gestión institucional intercultural de Uraccan.

De acuerdo con la norma institucional,¹² los consejos consultivos¹³ están conformados por:

- Los miembros del Consejo Universitario de la Uraccan.
- Directores de áreas, institutos y centros de investigación.
- Los miembros de los Consejos Universitarios de recinto.

¹¹ Este último informe se encuentra en proceso de construcción para ser entregado en el mes de octubre.

¹² Uraccan, *Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*.

¹³ *Ibid*, Artículo 63.

- Los miembros de la Asociación Uraccan.
- Representantes de organizaciones comunitarias, sociales y de cooperación.
- Representantes de las autoridades educativas regionales o municipales.

Cada una de estas instancias tiene su propia forma de acreditar a sus miembros, lo que permite definir una participación colaborativa equitativa entre indicadores de representación étnica, generacional, de género y geográfica.

Las funciones del Consejo Consultivo están establecidas en el artículo 64 del Estatuto de Uraccan,¹⁴ entre las que se señalan:

- Conocer y participar en la discusión de planes y proyectos para la vida de la institución que procuren mejorar las funciones docentes, de investigación y de extensión comunitaria.
- Proponer acciones en la definición de roles de la educación superior en el proceso autonómico regional.
- Discutir problemas que tengan relación con la educación pública en general.

La realización práctica de la colaboración participativa intercultural

Uraccan define los procesos de planificación, implementación, monitoreo y evaluación en la construcción de sus planes de vida institucional, mediante acciones conjuntas que conducen a una participación comunitaria intercultural a través de:

- Talleres de concertación de líneas estratégicas orientadas a definir su horizonte de mediano y largo plazo, mediante el involucramiento de mujeres y hombres de distintos estamentos de la universidad (estudiantes, trabajadores, docentes, autoridades); representaciones de los pueblos; organizaciones de base; sociedad civil; empresas; instituciones del Estado; agencias de cooperación nacionales e internacionales; sectores religiosos; gobiernos comunales, territoriales, municipales, regionales; autoridades de educación de distintos niveles e instituciones académicas y de investigación socias de la universidad.
- Concertación global del marco y alcance del plan de vida institucional (plan estratégico), así como sus componentes por cada una de las funciones sustantivas de la universidad.

¹⁴ Uraccan, *Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*.

- Asambleas (consejo consultivo) territoriales para escuchar opiniones y propuestas y validar la filosofía y epistemología que determinan su gestión institucional en contextos multiculturales. En cada uno de estos momentos se registran los procesos que plantean los distintos sectores y se sistematizan en el marco de la visión estratégica que se propone alcanzar..

Este proceso de planificación, implementación, monitoreo y evaluación institucional implica también el uso de las lenguas propias de los pueblos en los distintos momentos, espacios y procesos de concertación, lo que permite una mayor agenciación por parte de los diferentes sectores alrededor de lo que es el modelo de universidad comunitaria intercultural y su filosofía de vida. De ahí que la comunicación intercultural es una condición *sine qua non* que propicia la colaboración participativa intercultural.

Conclusiones

Desde su modelo de universidad comunitaria intercultural, Uraccan define, en su marco normativo, una serie de postulados que aseguran la colaboración participativa intercultural de diferentes actores que propugnan por una educación superior que atienda las particularidades sociodemográficas, culturales y económicas de los pueblos del Caribe Nicaragüense.

Por su definición como institución educativa comunitaria intercultural, Uraccan se constituye en un espacio de concertación de pensamientos y voces que establecen, desde las raíces y matrices culturales diferenciadas, sus propios caminos para acceder a programas formativos, en los que se les da valor a sus identidades.

La colaboración participativa intercultural se constituye en un elemento fundamental en la gestión universitaria de cara a incluir el posicionamiento de las voces y pensamientos de los pueblos que buscan la construcción del buen vivir a través de acciones inclusivas a la diversidad cultural en los procesos de construcción del plan de vida de la universidad.

Asegurando la colaboración participativa intercultural en los procesos institucionales, posibilita a la universidad su sostenibilidad en el tiempo mediante la agenciación de los actores acerca de los procesos que desarrolla la institución.

Referencias

- ASAMBLEA NACIONAL DE NICARAGUA, Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua, Ley 28, Managua, Nicaragua, publicada en la Gaceta, Diario Oficial, 238 del 30 octubre de 1987.
- BASTIANI, José, “La Educación Intercultural Universitaria: situación actual y desafíos”, en: T. Vilà (coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad*, Girona: Documenta Universitaria, 2006, pp. 23-28.
- CEPAL, *Los Pueblos Indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, Santiago de Chile, 2014.
- CNEA, *Informe de la visita de pares externos realizada en URACCAN*, 2015.
- ESCARBAJAL, A., *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, Madrid: Narcea S.A. de ediciones, 2015.
- MATO, Daniel, “No hay saberes ‘universales’, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades*, 2008.
- MANDEPORA Ch., Marcia, “¿Cuáles son los aprendizajes a retomar de los sistemas de conocimientos propios?”, inédito, Programa Doctoral en Estudios Interculturales, Bilwi (Nicaragua): Uraccan, 2018.
- PALECHOR A., Libio, “Filosofía y Conocimiento Ancestral”, inédito, Programa Doctoral en Estudios Interculturales, Bilwi (Nicaragua): Uraccan, 2018.
- SARANGO MACAS, Luis Fernando, *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, 1ª ed., Managua: Uraccan, 2014.
- SEP, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.
- TAISIGUE, A, “Sistemas de Saberes y Conocimientos propios de los Pueblos Indígenas, Afrodescendientes y Comunidades Étnicas”, inédito, Programa Doctoral en Estudios Interculturales, Bilwi (Nicaragua): Uraccan, 2018.
- UNESCO, “La Educación encierra un Tesoro”. Informe de la Unesco, Madrid: Ediciones Unesco / Santillana, 1996.
- UNESCO-IESALC, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 2018, Caracas/Córdoba (Argentina): Universidad de Córdoba, 2018.
- URACCAN, 2010, “Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense”, Consejo Universitario de la Uraccan en la Sesión Ordinaria N° 3 en la ciudad de Bilwi, Puerto Cabezas, RACCN.
- ..., *Indígenas*, 1999.
- ..., *Estatutos de la Universidad*, 2010.
- ..., *Proyecto Educativo Institucional*, 2008.
- ..., *Modelo Pedagógico*, 2004.
- ..., *Plan Estratégico Institucional 2015-2019, “Construyendo el Camino de la Educación Intercultural Comunitaria con calidad”*, 2014
- ..., *Proyecto Educativo Institucional*, 2016.

PANAMÁ

Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un currículum intercultural: una experiencia de construcción colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna en Panamá

Violorio Ayarza y Deidamia López

La licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural es el resultado de un convenio entre el pueblo guna y la Universidad Especializada de las Américas (Udelas), como parte del proceso de implementación del proyecto de educación bilingüe intercultural guna. La Udelas es la única universidad que forma docentes especializados con competencias para aplicar estrategias didácticas y metodológicas para la enseñanza en contextos socioculturales diversos. La licenciatura tiene dos objetivos principales, la formación docente con modalidad intercultural y la revitalización del conocimiento tradicional del pueblo guna. Para la creación del plan curricular de la licenciatura se conformó un equipo de sabios ancestrales y docentes gunas, de manera que cada materia pudiese tomar en cuenta un conocimiento del pueblo guna. Estos conocimientos ancestrales referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, la matemática y otras ciencias, fueron sistematizados adecuadamente para ser incluidos en el currículo y utilizados como herramientas didácticas en las aulas de clases. Cada vez es mayor la exigencia de los pueblos indígenas de una educación con calidad pero con pertenencia cultural. Las instituciones a nivel superior deben ir creando carreras que tomen en cuenta las necesidades educativas de los pueblos indígenas pero que a la vez incluyan los saberes ancestrales en el contenido de la enseñanza. Este capítulo busca compartir los resultados de nuestras experiencias e investigaciones sobre las buenas prácticas y lecciones aprendidas en los ocho años de la formación docente. Esperamos que este modelo de pedagogía pueda ser replicado en otras instituciones de estudios superiores.

Antecedentes

En Panamá existen siete pueblos indígenas reconocidos: ngäbe, buglé, naso tjërdi, bri-bri, guna, emberá y wounaan. Cada pueblo tiene su propia cultura e historia, organización social y política, estructura económica y productiva, cosmovisión, espiritualidad y formas de relacionarse con el ambiente.

Tabla 1: Población según pueblo indígena y sexo

Pueblo	Población		
	Hombres	Mujeres	Total
Ngäbe	132.242	127.816	260.058
Kuna	40.142	40.384	80.526
Emberá	16.126	15.158	31.284
Buglé	14.281	12.590	26.871
Wounaan	3.772	3.507	7.279
Naso	2.083	1.963	4.046
Bribri	537	531	1.068
Otros	257	203	460
No declarado	3.011	2.956	5.967
Total	212.451	205.108	417.559

Fuente: Censo Nacional de Población 2010. Resultados preliminares.

El censo incluye a los bokotas como otro pueblo indígena.

El número consignado en el censo se ha sumado a los buglé en este cuadro.

Aunque Panamá es posiblemente uno de los países donde se reconocieron los derechos indígenas en etapas más tempranas, ya que desde 1938 el pueblo guna goza de altos niveles de autonomía política y cultural, esto no significó un incremento continuado en los derechos indígenas. Por el contrario, avances y retrocesos han caracterizado al país durante el siglo XX y los primeros años del actual. A diferencia de la mayoría de los países en el continente, Panamá no ha ratificado aún el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, con lo que priva a los indígenas panameños de un instrumento jurídico medular para reclamar y ejercer sus derechos fundamentales. El pueblo guna es el segundo pueblo en cantidad de población y tiene una organización administrativa muy consolidada. Según el último censo de población de 2010, hay 80.526 gunas en la República de Panamá, de los cuales el 50% habita en las Comarcas.

La Comarca de San Blas fue creada mediante Ley N° 2 del 16 de septiembre de 1938, posteriormente, mediante ley N° 99 del 23 de diciembre 1998, se denominó Comarca Gunayala. Gunayala está situada al noreste del archipiélago de las Mulatas (Océano Atlántico) y tiene una extensión territorial de 3.206 km² que corresponde a 320.600 hectáreas. Cada comunidad es dirigida por un sagla (líder comunitario político y espiritual). En el año se celebran dos Asambleas Generales

(cada seis meses) y, dependiendo de la necesidad de tratar asuntos urgentes, se realizan asambleas extraordinarias (usualmente una en el año). Su estructura política y gobierno está conformada por el Congreso General Guna, dirigido por tres sagla dummagan (líder máximo político y espiritual). Además, la Comarca Gunayala tiene otro congreso, el Congreso General de la Cultura, máximo organismo de carácter cultural y moral, en el que reside el poder y la base de toda la filosofía de la cultura guna. La lengua guna se denomina guna o dulegaya; se habla en todos los territorios gunas. Sin embargo, en las escuelas se enseña en castellano, por ser la lengua oficial de Panamá.

Una experiencia colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna en Panamá

Los pueblos indígenas demandan una educación con pertenencia cultural, tomando en cuenta su proceso histórico y los aportes que puedan hacer a las ciencias actuales. La educación intercultural para las poblaciones indígenas no solo se reduce al trabajo en la modalidad bilingüe, es decir, no solo la enseñanza de lengua materna, sino que también se refiere a una reconceptualización de qué se enseña, de los contenidos y los procesos que se consideran valiosos para ser abordados en el aula y de cómo y para qué se están formando las personas.

En el año 2000, los dos congresos de la comarca Gunayala, preocupados por la pérdida de los saberes ancestrales, la rápida aculturación de la población guna y la alta tasa de deserción escolar, creó una comisión de educación presidida por uno de los sagladummagan (caciques generales) que comenzó estableciendo políticas educativas acordes a nuestra cosmovisión, realizando actividades orientadas a concienciar a la dirigencia, organizaciones gunas y responsables de la educación sobre la necesidad de poner en marcha una educación que tomara en cuenta la cosmovisión guna y, así, garantizar el derecho del pueblo guna a una educación que preservara, desarrollara y respetara su identidad y su patrimonio cultural, mediante un currículo desarrollado por el mismo pueblo guna que recuperara y revitalizara los conocimientos ancestrales. En marzo de 2001 se logró firmar un acuerdo de Cooperación entre la Agencia Española (Aecid), el gobierno panameño y los congresos generales gunas para dar impulso al Proyecto Educación Bilingüe Intercultural (EBI GUNA), iniciativa financiada a través del Fondo Mixto Hispano - Panameño. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI GUNA) nació con el objetivo de sistematizar los conocimientos ancestrales para ser incluidos en los contenidos de las asignaturas y proponer nuevos enfoques didácticos tomando en cuen-

ta la diferencia lingüística y las necesidades socioculturales del pueblo guna. La EBI que se desarrolla en la Comarca Gunayala en Panamá es el resultado de las consultas de los dos congresos generales gunas que involucraron a los docentes, hombres y mujeres y estudiantes, sabios conocedores de la filosofía guna y líderes de las comunidades. Después de cuatro años de consulta y consenso, en 2004 empezó la primera faz del proyecto EBI GUNA, con el fin de informar la importancia del proyecto a todos los sectores que se involucran en la educación, además de recolectar información sobre los distintos saberes gunas y que fueran sistematizados por los investigadores gunas. Este proceso de investigación y consulta se cristalizó en una propuesta curricular de la EBI guna en 2011, que recogió la epistemología del pensamiento guna, y nos traza el camino a seguir sobre la política educativa del pueblo guna desde la educación básica hasta la educación superior.

En materia de legislación panameña, la Constitución Política de 1972, reformada en 1978 y 1983 en el capítulo 5, establece la obligación del Estado sobre la educación indígena en el artículo 104, que señala “El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana”.

La propuesta curricular de una Educación Bilingüe Intercultural se apoya en los fines de la educación panameña establecido en el artículo 9 de la Ley 34 de 1995, que reconoce la educación indígena. El artículo 10 señala que “la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”. De igual forma, el artículo 11 describe que “la educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural”.

Para volver al camino que trazaron nuestros ancestros y reorientar nuestra propia educación es necesaria una transformación total, no adaptar el currículo oficial, sino una pedagogía educativa que incluya la participación de una comunidad educativa conformada por todos los sectores y actores de las comunidades. Así, como se establece muy claro en la propuesta curricular de la EBI guna:

Una contextualización integral del currículo, una nueva estructura de enseñanza, y un cambio profundo de mentalidad, porque supone dar un salto de calidad, de una educación enmarcada en las escuelas a una educación de contenidos y métodos viables; de una educación preocupada por las infraestructu-

ras escolares a una comprometida por la calidad y pertinencia cultural. Se trata de dar una nueva cara a la misma escuela: de una escuela reproductora del orden hegemónico criollo, que desconoce las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de los pueblos, convertirla en aliada de su propio desarrollo sostenible, utilizando el recurso de su diversidad. Eso no se logra con meras incorporaciones de datos indígenas a un currículo preestablecido. Tomar en cuenta la cultura de los indígenas, no es abrirles pequeños espacios en el programa escolar, sino crear una nueva visión educativa para que los indígenas, no se aislen, sino que se integren efectivamente en el proceso de desarrollo nacional con identidad propia, con equidad social y excelencia educativa. (Cuerpo Técnico de la EBI guna, 2011, p. 29)

Se ha planificado que el proyecto EBI GUNA sea implementado en los primeros grados en la Comarca Gunayala y, posteriormente, subirá paulatinamente a niveles más altos. No obstante, para que esa implementación sea posible se necesitan docentes formados en didáctica intercultural y esto creó la necesidad de formar personal docente que esté preparado y pueda enseñar en este nuevo tipo de pedagogía y, además, existe la urgencia de una formación continua de los investigadores indígenas para sistematizar los saberes ancestrales de su pueblo y que sirvan como contenidos para la enseñanza y aprendizaje de nuestros niños. Este hecho ha generado nuevas demandas educativas, porque los profesionales indígenas son conscientes de que se requiere mayor formación de pedagogía intercultural.

Esta falta de oferta en educación superior para formar docentes especializados en EBI con contenidos acordes a nuestra realidad sociocultural y como parte del proceso de implementación del proyecto EBI GUNA del Congreso General Guna, dio inicio a una alianza entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna. Al aceptar Udelas la propuesta de la creación de la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se convirtió en la única universidad en Panamá que forma docentes especializados con competencias para aplicar estrategias didácticas y metodológicas para el aprendizaje y enseñanza, tomando en cuenta el contexto sociocultural del alumno.

En Panamá, la Universidad Especializada de las Américas (Udelas), como la cuarta universidad oficial del Estado, aboga por el desarrollo del sistema educativo como uno de los vehículos más importantes para la transición y desarrollo de los valores y conocimientos culturales, por lo que responde, también, a la diversidad cultural y

lingüística del país, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural de los pueblos indígenas de Panamá. La Universidad Especializada de las Américas, como institución oficial del Estado, creada mediante la Ley N° 40 del 18 de noviembre de 1997, tiene entre sus responsabilidades diversificar la educación superior del país y contribuir a la transformación de los grupos humanos que viven en condiciones de disparidad social, otorgando un sistema de becas anuales a las Comarcas indígenas del país. Udelas ha diseñado carreras innovadoras en el orden social, especial, de salud y rehabilitación. Respetuosa de su labor, ha sabido valorar y potenciar el aprendizaje de los grupos sociales y profesionales que demandan planes y programas de estudio del tercer nivel de educación, conscientes de que el aprendizaje sucede si se relaciona de manera no arbitraria y sustancial la información nueva con los conocimientos y experiencias previas que posee el educando, producto de su evolución histórica cultural.

El plan curricular de la licenciatura en educación bilingüe intercultural desarrollado en Udelas estableció que:

para el proceso de desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural era necesario desarrollar el cambio positivo de los pueblos indígenas de Panamá; que debe diseñar y planificar y ejecutar este tipo de educación con la finalidad de lograr la inserción económica, política, cultural y social de todas las comunidades y pueblos indígenas del país. (Udelas, 2011, p. 34)

La fundamentación y conceptualización del diseño curricular de la licenciatura de EBI GUNA surge de la experiencia colectiva del pueblo guna a lo largo de su historia con logros y desaciertos. El documento mantiene que:

La naturaleza de la educación bilingüe intercultural debe garantizar la eficacia de las prácticas educativas que los docentes realizan en las distintas comarcas indígenas, especialmente si estas son planificadas para que los educandos desarrollen las capacidades que les son necesarias para vivir en una sociedad de manera competente, crítica y creativa. (Udelas, 2011, p. 31)

Recordemos que en Panamá existen siete pueblos indígenas, cada uno con su propio idioma. En 2010, mediante la Ley 88, se organizaron los alfabetos de los siete pueblos indígenas para que en las escuelas de las comarcas se pudiese enseñar la lengua materna como lengua ma-

terna (L1) y el español como segunda lengua (L2). El documento de la propuesta curricular nos aclara que:

Es indispensable tener en mente la condición de plurilingües que ostentan muchos indígenas americanos como producto del conocimiento y uso de dos o más lenguas autóctonas, además de la hegemónica de la región en la que viven. En lo tocante a esta característica de muchas sociedades indígenas, es menester reconocer que, debido al colonialismo y a las condiciones adversas que han regido las relaciones entre indígenas y no indígenas, el monolingüismo se ha instalado gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico. Las limitaciones de los pueblos indígenas y de sus miembros, producto de la condición colonial, ha determinado, así mismo, un régimen lingüístico conflictivo que ha afectado seriamente no sólo al funcionamiento idiomático-social sino, sobre todo, a las representaciones metalingüísticas de sus hablantes y sus mentalidades. En cuanto a la escritura y a su vigencia, es menester tomar conciencia del carácter eminentemente ágrafo y oral de las sociedades indígenas y del hecho que la escuela constituye la institución que, por excelencia, introduce la escritura alfabética en estas sociedades. Pero, dada la historia de opresión, aprender a escribir es, para la gran mayoría de los indígenas, aprender la lengua hegemónica sin que se establezcan deslindes necesarios entre el aprendizaje de un nuevo idioma y la apropiación de la lengua escrita. Este hecho complica sobremanera el panorama lingüoeducativo y dificulta la introducción de innovaciones destinadas a hacer de las lenguas amerindias vehículos preferentes de educación. (Udelas, 2011, p.5)

Dado el panorama que describe el documento, se vio el pueblo guna en la necesidad de crear una licenciatura que respondiera a su visión educativa sociohistórica y cultural para frenar la pérdida de la lengua y la aculturación que paulatinamente influye en la escuela tradicional y que a la vez gozara de los avances científicos y tecnológicos del mundo actual. Así, enfrentar los paradigmas establecidos y desafiar un sistema implantado en el documento nos muestra la importancia del estudio y la divulgación de la lengua materna.

El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilin-

gües, aún hoy, no se ofrece formación académica en este campo. Pese a ello, es creciente el número de experiencias dirigidas a la formación de maestros para una educación impartida parcialmente en un idioma indígena. Tales innovaciones con frecuencia focalizan su acción en la preparación de maestros pertenecientes a las propias comunidades indígenas o provenientes de ellas. Se enriquecería mucho más la formación docente si en los planes de estudio para todos los maestros se incluyeran competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas. (Udelas, 2011, p. 6).

Fue de suma importancia aprender de las experiencias de otros pueblos indígenas y de universidades con programas EIB/EBI a nivel de educación superior de otros países latinoamericanos. Estas experiencias exitosas subrayan que, para que un programa curricular sea exitoso, debe brotar de las mismas raíces del pueblo indígena, no de un grupo de expertos desligados del pueblo, tal como se dice en la Propuesta Curricular de la EBI GUNA (2011), que “este ha sido sistematizado por equipo y no por una sola persona. El documento es resultado de un trabajo colectivo”. (p. 8). Esta es la fundamentación de la creación de la licenciatura de EBI GUNA. Ambas propuestas coinciden en la fundamentación curricular, la idea general es formar los docentes EBI a través de la licenciatura en Udelas, que necesita el proyecto EBI GUNA para la implementación de la EBI en Gunayala.

Cabe reconocer que desde hace casi dos décadas se han organizado y llevado a cabo iniciativas universitarias dirigidas a apoyar el desarrollo de la EBI/EIB en varios países. Tales son, por ejemplo, los casos de los programas universitarios de formación e investigación de la Universidad de los Andes, en Colombia; de las universidades Nacional del Altiplano, de Puno, Nacional de la Amazonía, de Iquitos y Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú y desde 1996, también del Proeib Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia. A estos programas se vienen sumando en los últimos años otras iniciativas de formación e investigación de varias universidades colombianas, chilenas, paraguayas y también de algunas otras bolivianas, ecuatorianas y peruanas (Udelas, 2011, p. 7).

Con el transcurrir del tiempo y con un mayor avance en la organización comunitaria, los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura, no facilitaba el cambio social anhelado ni el progreso esperado. Constataron, además, que no bastaba con leer y escribir ni tampoco con hablar el idioma hegemónico, pues los mecanismos de exclusión eran más fuer-

tes y la discriminación y el racismo persistían, aun cuando se tratase de indígenas letrados y que hablaran castellano. En este marco, la educación bilingüe primero y la EBI después se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y la escritura en ella) para interactuar, en mejores condiciones, en el contexto de los países de los cuales las poblaciones indígenas formaban parte. (Udelas, 2011, p. 8).

Udelas ofrece, para la preparación de los futuros licenciados en EBI, la enseñanza y el aprendizaje de una variedad de materias tomando en cuenta el entorno sociocultural donde estarán laborando, con metodologías necesarias para la enseñanza-aprendizaje y con competencia necesaria para otros contextos culturales. Este modelo pedagógico para la enseñanza en la diversidad cultural con la experiencia de Udelas puede servir para generar y replicar en otras instituciones superiores, con el objetivo de mejorar y enriquecer la contextualización de los contenidos. Los currículos de educación superior no incorporan la visión educativa de los pueblos indígenas. La Udelas considera que el proceso de la Educación Bilingüe Intercultural necesita desarrollarse para lograr el cambio positivo de los pueblos indígenas de Panamá; que debe diseñar y planificar y ejecutar este tipo de educación con la finalidad de lograr la inserción económica, política, cultural y social de todas las comunidades y pueblos indígenas del país.

El programa de la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural está organizado en ocho semestres, 62 asignaturas y 3 seminarios, que representan un total de 184 créditos. Las materias según el área de conocimiento están estructuradas en 32 asignaturas del área Pedagógica, que representan el 50,7% del Área de Formación Profesional del total del plan de estudios. El área de conocimiento Humanística o Área de Formación Integral posee 9 asignaturas, que representan el 14,2% del plan. El área de Formación Científica Básica posee 13 asignaturas, que poseen un peso relativo del 20,6% dentro del plan de estudios y, finalmente, el Área de Formación Institucional, que posee 9 asignaturas para el 14,2% dentro del Plan de Estudios. El objetivo fundamental del Plan de Estudios es formar un profesional que aplique las técnicas específicas de la Educación y de la Educación Bilingüe Intercultural, capaz de desarrollar estrategias de enseñanza en su propia lengua, conociendo el contexto sociocultural, para la adecuación del currículum o la propuesta curricular que este tipo de educación genera. Ver tabla 2, donde se reflejan algunas de las materias que se dictan en la licenciatura.

Tabla 2: Algunas materias de la licenciatura EBI para una formación integral:

Semestre	Asignatura
PRIMER SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General • Introducción a la Educación Bilingüe Intercultural • Lenguas Indígenas I
SEGUNDO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Pedagógico de EBI • Teorías Pedagógicas Contemporáneas • Lenguas Indígenas II
TERCER SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Lengua Materna (L1) • Aprendizaje • Lenguas Indígenas III
CUARTO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica para la Enseñanza de la Lecto Escritura • Didáctica para la Enseñanza de la Matemática • Currículo II
QUINTO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua I • Evaluación de los Aprendizajes. • Diseño y Ejecución de las Técnicas de Multigrado
SEXTO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua II • Dificultades de Aprendizaje • Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Naturales
SÉPTIMO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Español I • Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Sociales • Práctica Universitaria
OCTAVO SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Español II • Salud Mental • Trabajo de Grado

Fuente: elaborado por los autores tomando en cuenta el plan de estudios de la carrera EBI.

La educación superior, por consiguiente, debe estar a la vanguardia de las nuevas tendencias educativas, formar docentes que integren el elemento interculturalidad e interdisciplinaridad. Es necesaria la formación integral del docente, que, en vez de ser solo un transmisor de conocimientos, sea un facilitador, donde se vea la interacción entre sus alumnos. La educación intercultural bilingüe viene siendo una alternativa para mejorar la calidad de enseñanza, porque toma en cuenta un sistema educativo que respeta la cultura de los pueblos, que in-

cluye el conocimiento que traen los pueblos en ciencias, matemática, historia, geografía en los programas y contenidos curriculares. Los gobiernos/Estados deben tomar en cuenta que no solo el castellano es un medio de enseñanza, sino que existen otras lenguas que se pueden usar para la enseñanza.

La licenciatura inició en 2010, su primera promoción fue en 2013 y actualmente el 80% de los egresados están laborando en la Comarca Gunayala. Cronológicamente hasta el momento se han graduado: en 2013, 27 estudiantes; 2014, 17 estudiantes; 2015, 13 estudiantes y en 2017, 18 estudiantes, un total de 75 estudiantes. La matrícula por año ha variado; inicialmente el congreso general guna otorgaba una beca para aquellos estudiantes que desearan ingresar en la carrera pero luego, por falta de presupuesto, en los siguientes años los jóvenes han tenido que pagar su propia matrícula. Para muchos de los jóvenes indígenas que ingresan en carreras de educación superior los costos de una carrera nueva es elevado, porque tienen que pagar matrícula, créditos, materiales para los cursos, además de alimentación y pasaje y aquellos que vienen de la comarca deben pagar hospedaje, motivos por los cuales varios deciden retirarse. Otra razón por la que la matrícula es baja es que la carrera se ha vendido para un público indígena, cada año solamente se matriculan jóvenes indígenas, aunque se ha hecho la aclaración de que la licenciatura forma futuros profesionales en la diversidad. Es cierto que nació con la idea de revitalizar los conocimientos ancestrales, pero con poca matrícula, la carrera corre el riesgo de cerrarse de parte de la universidad, por eso se ha hecho la apertura para otros jóvenes interesados en la interculturalidad.

Mediante esta carrera, estamos formando profesionales con conocimientos educativos, humanísticos, científicos y tecnológicos, capaces de aplicar las estrategias metodológicas propias de la educación bilingüe intercultural. Además, que contribuya a una transformación del sistema educativo que se desarrolle en las poblaciones indígenas de Panamá y desarrolle habilidades y destrezas en la aplicación de teorías, métodos, modelos, enfoques propios de la educación bilingüe intercultural. Uno de los objetivos de la licenciatura es analizar los contenidos socioculturales, políticos, educativos y lingüísticos de las poblaciones indígenas, como también diseñar y aplicar innovaciones pedagógicas desde una perspectiva cultural y lingüística propia de las poblaciones indígenas.

La licenciatura EBI fue construida con un equipo técnico que incluyó a los conocedores de la sabiduría ancestral, los líderes de los congresos generales, los profesores de Udelas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Los conocimientos orales y tradicionales del pueblo guna. Esto se plasmó en el plan de estudio.
- Participación de la comunidad en el proceso educativo a partir de sus propias estructuras organizativas.
- Recuperación de la lengua guna y su empleo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La filosofía y la cosmovisión del pueblo guna, base de la identidad de una sociedad.

Experiencias de enseñanza y aprendizaje de la matemática guna (M1)

La construcción de los contenidos de las asignaturas de la licenciatura de EBI guna surge de las consultas que involucraron a los sabios gunas, acumulaciones de experiencias de investigadores gunas en las últimas cuatro décadas que formaron las bases para la elaboración del programa de estudios y de los textos para el proyecto EBI guna que, a la vez, sirvieron como insumo para identificar y secuenciar los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudio de la licenciatura EBI en Udelas. Por motivos de espacio, solo presentamos la asignatura de la didáctica de la enseñanza de la matemática. Aunque la denominación de la materia no especifica el estudio de las matemáticas gunas (M1), definimos M1 como las prácticas matemáticas desarrolladas por el pueblo indígena; en su contenido están los cuatro ejes temáticos que componen la enseñanza de la matemática guna, etnomatemática, métodos y técnicas de enseñanza de la matemática en la diversidad cultural y planeamiento didáctico.

Los primeros intentos de crear los contenidos se realizaron en la década de 1975 con la llegada de las reformas educativas, cuando se reclutaron 24 docentes gunas para capacitar en lingüística. En ese entonces la prioridad era la estandarización del alfabeto guna para la enseñanza y aprendizaje a nivel primario en la modalidad de una educación bilingüe. Esta experiencia, aunada a las investigaciones de lingüistas y antropólogos como Montalvan (1976), Sherzer (1983), Squillacioti (1988) y Ochoa y Peláez (1995) (esta última llevada a cabo por docentes gunas de Colombia) y con acompañamiento de los sabios ancestrales, enfatiza la importancia de los clasificadores numéricos para entender el mundo guna. Todos ellos estudiaron la estructura numérica guna en general, pero no abordaron ni señalaron cuáles deben ser los contenidos en la enseñanza y aprendizaje ni las metodologías para enseñanza de la matemática; sin embargo, ayudaron a establecer los contenidos posibles de la matemática guna. En 2012, el proyecto EBI guna elaboró los programas de estudio incluyendo para-

nicial, primero, segundo y tercer grado en las asignaturas de: matemática guna, lengua materna, español como segunda lengua, identidad y espiritualidad guna. Fue la primera vez que se sistematizaron y secuenciaron los contenidos de las cuatro materias: “son asignaturas básicas para la enseñanza y el aprendizaje significativo del pueblo guna. Estos programas introducen las nuevas dinámicas educativas a través de las “competencias” y su aplicación garantiza el respeto a los derechos indígenas consagrados en la constitución de Panamá” (Equipo EBI GUNA, 2012, p.7).

Partimos con la pregunta: ¿cómo se construyó el contenido de la matemática guna en la licenciatura de EBI guna en Udelas? Vemos que, gracias a los aportes de investigadores y sobre todo el proyecto del EBI guna, se tuvieron los fundamentos metodológicos que sirvieron para desarrollar los contenidos de las asignaturas de la licenciatura. En esta sección nos enfocamos solo en la didáctica de la enseñanza de matemática. La matemática guna se caracteriza en su sistema de numeración guna vigesimal y en el uso de los clasificadores numéricos, que son morfemas que acompañan como prefijos a los números al contar. Briceño en sus tesis define el clasificador numeral como “aquel que categoriza obligatoriamente a todos los nombres sujetos a la operación de conteo” (Briceño, 1993, p. 44). Es importante señalar, como destaca Ayarza (2010), que el niño primero debe “aprender a manejar bien los diferentes clasificadores numéricos antes de realizar las operaciones básicas. La cual fundamenta la matemática guna para la etapa inicial y en los primeros grados” (p. 4). La base para entender el mundo de la matemática guna es que se debe enseñar y aprender el uso de los clasificadores numéricos, que ayudan a contar correctamente en la lengua guna; es una manera de conocer nuestra matemática y el lenguaje, y además ayudará al niño a desarrollar y aprender el uso correcto de su lenguaje. Por lo tanto, se debe enseñar de manera integral el conteo, sin separar los morfemas clasificadores, desde los inicios de la etapa escolar y este proceso lo ayudará a expresarse mejor en su idioma. Los clasificadores numéricos son la base para adentrarse en el pensamiento de la matemática guna, como señala Ayarza:

Para comprender a profundidad el desarrollo de las matemáticas gunas, es imprescindible entender el proceso de clasificación. Clasificar permite entender el ordenamiento y la categorización de información. Este proceso se desarrolla durante toda la vida; de hecho, el saber clasificar además ayudará al niño a desarrollar otras áreas del conocimiento y mejorar a expresarse correctamente en su lengua materna. (Ayarza, 2010, p. 4)

Por lo tanto, debemos enseñar a clasificar desde los inicios de la etapa escolar. Allí estriba la importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño en las primeras etapas escolares: ligar la matemática y la lengua materna. En las primeras etapas de formación de los niños deben empezar a comparar los distintos objetos de su entorno. Este no entrañará gran dificultad para el niño, dado que en su propio lenguaje está inmerso de manera implícita y natural el separar, agrupar y contar los objetos de su entorno. De hecho, clasificar y contar son inseparables.

Para el conteo se utiliza el cuerpo humano como punto de partida del aprendizaje. El conteo está ligado a las formas de objetos que se cuentan. Los niños al contar identifican usando su cuerpo y para reconocer los clasificadores: *wala* (alargadas), *gwa* (circulares, redondeadas) y *madda* (planas); así aprende el uso correcto de los clasificadores: *wala*, *gwa* y *madda*. Al mencionar las partes del cuerpo y las funciones de cada una de ellas y al relacionarlas con las cantidades, consolidan su autoconcepto; se fomentan así las correlaciones de la matemática con otras disciplinas.

El texto de primer grado “Weg an ebise”, de Violorio Ayarza, es el primer texto escolar para primer grado que recoge e introduce al estudiante en el uso de los clasificadores y el conteo de las cantidades naturales del *sadde* (cero) al *anbe* (10). En este texto, tanto los temas como sus ilustraciones están contextualizados y se recurre, continuamente, a la vivencia diaria y al entorno normal de los niños. Los programas de estudios del proyecto EBI guna actualizados en 2016 y 2017 y ampliados hasta quinto grado de la educación básica introducen el conteo en guna hasta 8000. En lo que hace a la geometría guna, en los tres grados, su aprendizaje es significativo, dado que los términos empleados para las formas de los objetos son de uso cotidiano y para realizar actividades de medidas utilizan los objetos cotidianos de sus casas o de su entorno comunitario, sobre todo que ejecutan las actividades de medidas fuera del aula. Hacemos hincapié en que las nociones de medida que se derivan de las partes del cuerpo facilitan a contextualizar el aprendizaje, porque el niño interactúa con el medio ambiente. Se nos amplía:

Respecto a las medidas, los términos en lengua guna se derivan de las partes del cuerpo. Por ejemplo: el clasificador assa (una cuarta) se usa para medir distancias pequeñas, como el ancho de un cayuco o la circunferencia de un árbol; dali (una braza) mide distancia más grande, como la profundidad del mar. Así, el niño usando su propio cuerpo puede crear unidades de

medidas (aproximadas) diferentes, dependiendo de la longitud del objeto. (Ayarza, 2010, p. 4)

Finalmente, la inclusión del aprendizaje del sistema de valores monetarios guna basado también en una base 20. Después de muchos siglos de evolución se usan en todo el ámbito del intercambio económico en la comarca Gunayala. Este sistema de valores monetario guna se enseña en la licenciatura para su manejo en intercambio comercial. En resumen: el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática guna en la licenciatura de la EBI se organiza en cuatro módulos: sistema de numeración vigesimal guna incluyendo los clasificadores numéricos, valores monetarios gunas, geometría guna y las medidas.

Esta experiencia de sistematización de la matemática guna sirve de base para que otras materias inicien desarrollando una propuesta pedagógica. El inicio de esta colaboración entre UdelaS y el congreso general guna para la formación de docentes EBI con la finalidad de implementar el proyecto EBI GUNA fue positivo para ambas instituciones. Actualmente la carrera EBI es parte de las carreras que brinda la universidad.

Reflexiones finales

Para los gunas, que han iniciado la implementación de un modelo educativo tomando en cuenta la cosmovisión de su pueblo, existen grandes desafíos. Primero, el reconocimiento del conocimiento indígena como una ciencia exacta y natural, pasible de ser incluido en un plan curricular de educación superior, aunque para este proceso es necesario pensar en el siguiente desafío, ¿qué conocimiento guna se puede enseñar y transmitir en las aulas de clases?, ¿cómo se debe transmitir ese conocimiento? Es necesario ponernos de acuerdo sobre los contenidos de cada asignatura, revitalizar nuestro conocimiento tradicional, transmitirlo a la siguiente generación y que este contenido esté incluido en las asignaturas de la licenciatura. Después de 8 años de la creación de la carrera, se deben actualizar algunos contenidos de materias, conformando un equipo técnico interdisciplinario y un equipo que realice monitoreos y seguimientos en las zonas escolares donde han sido nombrados los egresados EBI, para obtener un diagnóstico general de cómo los egresados están utilizando las herramientas didácticas aprendidas en la licenciatura. Debemos insistir en realizar constantes reuniones de coordinación con los entes reguladores de la educación en Gunayala para coordinar los procesos didácticos y los nombramientos de los maestros EBI en Guna-

yala. Un último desafío es la formación de investigadores indígenas, como parte de una cultura ancestral. Se debe motivar a los investigadores indígenas, a pesar del poco apoyo de las instituciones, para que continúen en la labor de sistematizar los conocimientos ancestrales y usarlos como medios didácticos.

Referencias

- AYARZA, V., *Anmar Ebise*, San José: SGP Asociados, 2010.
- ..., *Weg an Ebise, sogwen: Ebised Sabga-Billigwen gwensag. Matematica guna para primer grado*, Proyecto EBI-Guna: Panamá, 2012.
- BRICEÑO, F., *La cuantificación en maya. El uso de clasificadores numerales y de mensurativos*, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas, 1993.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE PANAMÁ, 1972.
- EQUIPO EBI GUNA, *Nan Garburba Oduleged Igar. Propuesta curricular de la EBI Guna. Propuesta de los congresos generales*, Panamá: Sibauste. 2001.
- ..., *Nan Garburba Oduleged. Propuesta Curricular EBI GUNA*. Propuesta de los Congresos Generales. EBI GUNA/Aecid, Gunayala (Panamá), 2011.
- ..., *Programa EBI Guna de 1º*. EBI Guna/Meduca/Aecid, 2012a.
- ..., *Programa EBI Guna de 2º*. EBI Guna/Meduca/Aecid, 2012b.
- ..., *Programa EBI Guna de 3º*. EBI Guna/Meduca/Aecid, 2012c.
- ..., *Programa EBI Guna de Inicial-preescolar*. EBI Guna/Meduca, 2012d.
- LEY N° 34, Orgánica de Educación del 6 de julio de 1995. Ley N° 34.
- LÓPEZ, L. E., “La Educación Superior en contextos multiétnicos, pluriculturales, multilingües de América Latina”, en: S. Inge (ed.), *Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas (Nicaragua-Bolivia-Noruega)*, Cochabamba (Bolivia): Kipus, 2010, pp. 1-13.
- LÓPEZ, L. E. (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectiva latinoamericana*, Bolivia: Plural de editores, 2009.
- LÓPEZ, L. E. y C. Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Bolivia: Plural de editores, 2006.
- MARTÍNEZ, M., *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Marco teórico-Práctica*, España: Trillas, 2007.
- MOYA, R., “La interculturalidad para todos en América Latina”, en: L.E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectiva latinoamericana* (21-56), La Paz: Plural editores, 2009.
- OCHOA, R. y Peláez, *La matemática como elemento de reflexión comunitaria pueblo tule*, Antioquia (Colombia): Lealon, 1995.
- SHERZER, J., “Cuna Numeral Classifiers”, *Semiótica* 47; reimpresso en *Institute of Latin American Studies: 331-337*, Offprint Series 256, Austin: University of Texas, 1983.
- SQUILLACCIOTTI, M., “Numeration system and cognitive processes among the Kunas of Panamá”, 46th International Congress of Americanists, paper, Amsterdam, 4-8 July, 1988.
- UDELAS, *Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural*, 2011. UDELAS, Facultad de Educación Social y Especial.

- WAGUA, A., "Los kunas entre dos sistemas educativos: Propuesta curricular de los congresos generales kunas y rasgos de la Educación Bilingüe Intercultural", en: Eduardo Araujo (ed.), *Alter-nativas que proponen los Congresos generales kunas*, Panamá, 2005, pp. 45-59.
- ..., *Nan garburba duloged. Génesis, enfoque, estrategias y métodos aplicados*, Panamá, 2014.

Sobre los autores

Adelaida Jerez (Waira Ñawi)

Habitante de la comunidad indígena de la etnia kolla de Finca El Toro, Ponería Jurídica N° 3897/99. Estudiante profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Estudiante de la diplomatura Educar en la Cultura Digital (Universidad Nacional Villa María, provincia de Córdoba). Educadora en el Instituto de Educación Superior N° 6023-1 en la carrera de profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB en la localidad de Isla de Cañas (Irúya, provincia de Salta), dependiente de la DGES (Dirección General de Educación Superior - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, provincia de Salta). Miembra activa del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino - Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Salta). Miembra del Foro de Mujeres por la Igualdad de Oportunidades/Salta. Coordinadora y organizadora de jornadas de EIB en Salta. Participó en carácter de expositora de congresos, seminarios y jornadas vinculados a la temática de educación intercultural bilingüe, educación sexual integral como así también de encuentros jurisdiccionales de Unidades Educativas del Nivel Superior-Dispositivo de fortalecimiento Institucional 2018-2019. Correo electrónico: adejc14@hotmail.com.

Adir Casaro Nascimento

Doutora em Educação pela Unesp/Marília (São Paulo). 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.

Alejandra Paz Fernández

Pertenece a la Asociación de usuarios campesinos (ANUC) del departamento del Cauca (Colombia). Profesional en filosofía de la Universidad del Cauca. Participó como investigadora en el semillero de investigación “Filosofía y enseñanza de la filosofía” adscrito a Colciencias. Es coautora de un libro publicado en 2018: *Aportes del cine a la enseñanza de la filosofía*. Actualmente, se encuentra desarrollando proyectos con el fin de promover actividades turísticas en el resguardo indígena de San Andrés de Pisimbalá, zona Tierradentro, departamento del Cauca. Correo electrónico: lunaazulfer@gmail.com.

Alejandra Rodríguez de Anca

Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (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, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). En este ámbito, 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, en relación con organizaciones del pueblo mapuce en Neuquén, ha abordado los procesos de fortalecimiento de la educación autónoma. Integrante del Cepint (Centro de Educación Popular e Interculturalidad) de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCOmahue. Correo electrónico: ardeanca23@yahoo.com.ar.

Alma Patricia Soto Sánchez

Doctora en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco). Desde 1994 ha colaborado en proyectos educativos indígenas e interculturales en comunidades de Oaxaca, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Puebla y Yucatán, así como en procesos de educación no formal. Como profesora, en la formación de profesores y a través del acompañamiento en la elaboración de los proyectos, promueve la búsqueda del diálogo de saberes y la inclusión de otras epistemologías. Ha sido consultora de la CGEIB, en la elaboración de programas de estudio para los Bachilleratos Interculturales. 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 (EFN). 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.

Álvaro Guaymás

Aymara de Argentina. Coordinador de carrera del profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto de Educación Superior N° 6049 dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT - Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, provincia de Salta). Además, se desempeña como editor técnico de la *Revista del Cisen Tramas/Maepova* (UNSA - Universidad Nacional de Salta). Miembro del Programa Esial - Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina - y participa de la Cátedra Unesco - Esial (Universidad Nacional de Tres de Febrero - Untref). Forma parte del Consejo Internacional de Revisores de *Alteridad*, Revista Científica de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Editor Asociado de la *Revista Nuestramérica*. Miembro del Comité Editorial de la *Revista Humanidades Populares*. Coordina el Directorio de *Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur* (Chile).

También es miembro activo del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (Inipe) de la UNSa, miembro adherente del CIETP - Centro de Investigaciones y Estudios Poscolonial (UNR - Universidad Nacional de Rosario) y miembro de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina (ReIJA). Desde el año 2007 forma parte de proyectos de investigación, extensión y capacitación en educación, formación docente, interculturalidad y juventudes; trabaja con comunidades wichí, guaraní y diaguita-calchaquí. Correo electrónico: alvaroguaymas@yahoo.com.ar.

Amílcar Forno Sparosvich

Antropólogo (Universidad de Concepción, Chile). Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas (UFRO-U. de Paris XII). Doctor (c) en Educación (UAHC). Desde 1989 es académico e investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, donde ejerce docencia de pregrado y postgrado, investigación y gestión académica, como profesor asociado. Director del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII) e investigador titular del núcleo de investigación Estudios Críticos en Educación, Interculturalidad y Sociedad. Asesor antropológico de Junji para la implementación del Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas (Papci) en Chile, a inicios de los 90. 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. Actualmente preside el Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (Riedi), que congrega a 14 universidades chilenas 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 williches en la educación superior y dirige una segunda versión del Programa de Educación Parvularia con Mención en Interculturalidad de la Universidad de Los Lagos (EPI2). Correo electrónico: aforo@ulagos.cl.

Ana de Anquín

Magíster en Investigación Educativa (CEA-UNCba.- 1998). Suficiencia investigadora del doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Pablo Olavide - España). Diploma de estudios avanzados de tercer ciclo en el Área de Conocimiento de Psicología Social (Sevilla - España), 2005. Entre 1980 y 2012 fue docente-investigadora de la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Fundadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen). Creadora, directora y miembro del Comité Científico de la *Revista Científica Tramas/Maepova del Cisen* - Facultad de Humanidades (UNSa). (<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>. <https://www.facebook.com/RevistaTramasMaepova/>). Directora de Programas y Proyectos de Investigación del Ciunsa. Desde 2010 está categorizada como investigador 1 del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación Científica. Dirigió y continúa participando en programas y proyectos de extensión y voluntariado universitario. Ha sido y continúa siendo profesora invitada en carreras de posgrado de universidades del país y del exterior. Autora de varios artículos en revistas y de capítulos de libros, así como autora de un libro, en los campos de interculturalidad, diferencia y desigualdad, formación docente de nivel superior y para la EBI. Ha participado y coordinado proyectos nacionales e

internacionales como el Proyecto Irses Gendercit: Género y Ciudadanía (<http://www.gendermundus.com/>). Correo electrónico: adeanquin@gmail.com.

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Doutorado em Antropologia (Universidade de Salamanca – Espanha), 2006. Pós-doutorado e pesquisador associado no Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, e do Programa de Estudos Posdoutorais (PEP-Untref). Desde 2012 é o coordenador geral do Programa Rede de Saberes - permanência de indígenas no ensino superior. Coordena em Mato Grosso do Sul a ação “Saberes Indígenas na Escola” (MEC) e é membro do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI/MEC). Atua nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas. Algumas linhas de pesquisa: migração e tráfico de pessoas nas fronteiras; criança indígena em situação de acampamento no sul de MS; formação de professores indígenas; educação superior e povos indígenas. Coordena grupo de pesquisa no CNPq: antropologia, Direitos Humanos e povos tradicionais. Atualmente é professor associado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da pós-graduação em Antropologia Social e do mestrado em Direitos Humanos na UFMS. Professor colaborador na pós-Graduação em Educação da UCDB. Pesquisador do CNPq. Bolsista produtividade PQ2. Correo eletrônico: hilarioaguilera@gmail.com.

Ariel Alfredo Durán

Investigador del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino - Cisen - Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Salta - UINSA). Magíster en Psicología Social con Orientación en Grupos e Instituciones (Universidad Nacional de Tucumán). Profesor en las carreras de grado de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación en las asignaturas Psicología Social e Instituciones y Grupos, Universidad Nacional de Salta). Actualmente, director de la carrera de posgrado en Psicopedagogía Institucional. Dirige proyectos de investigación evaluados por el Programa de Incentivo para Investigadores en convocatorias realizadas por el Consejo de Investigaciones de la Universidad de Salta en el campo de la Educación Rural e Intercultural. Asimismo, participa en distintos proyectos de Extensión Universitaria y en proyectos de Voluntariado Universitario en y con escuelas y comunidades rurales desde una perspectiva intercultural en la provincia de Salta. Tareas de docencia, investigación y extensión articuladas a través del Cisen. Correo electrónico: ariel.alfredo.duran@gmail.com.

Beatriz dos Santos Landa

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (1992), mestrado (1995) e doutorado (2005) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia - Mestrado da UFGD e do Mestrado Profissionalizante em História / Profhist da UEMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (Gepegre/CNPq/UEMS) e do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (Cepegre/UEMS). Vice-coordenadora do Programa Rede de Saberes na UEMS fi-

nanciado pela Fundação Ford, e Ação Saberes Indígenas na Escola/ASIE na UEMS, financiada pelo MEC/FNDE. Coordenou projetos financiados pela Fundect e CNPq. Tem experiência na área da Educação e Arqueologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior indígena, educação escolar indígena, crianças indígenas, ações afirmativas, interculturalidade e etnoconhecimento.

Beatriz Gualdieri

Licenciada en Lingüística (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú). Doctora en Lingüística (Unicamp, Brasil). Ha realizado investigaciones (socio)lingüísticas y educativas con diferentes pueblos originarios del continente, en Argentina principalmente con el pueblo moqoit (mocoví). Cuenta con publicaciones en libros y revistas especializadas y, como expositora y organizadora, ha participado en diversos congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Fue docente, en nivel de grado y de posgrado, en universidades de la región (Perú, Bolivia) y el país (Buenos Aires, Chaco, Chubut, La Pampa). Docente-investigadora en las maestrías de Proieb Andes/UMSS, en Cochabamba (Bolivia) y, en el nivel terciario no universitario, en el postítulo de especialización Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (Ielse) del IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (CABA). Desde 2001 es docente del Departamento de Educación (Universidad Nacional de Luján), responsable de asignaturas y seminarios sobre interculturalidad y educación. Coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/>). Directora del proyecto de extensión universitaria Cátedra Abierta Intercultural. Docente y miembro de comisión académica de la maestría en Educación Popular de Adultos. Integra la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades. El foco de su trabajo actualmente está en la formación y producción de conocimiento sobre interculturalidad, específicamente en la educación superior. Correo electrónico: bgualdieri@gmail.com.

Camilo Ballena

Profesor titular del Centro de investigación y formación para la modalidad aborigen (Cifma). Profesor de la cátedra de Estudios Sociolingüísticos Carrera de Letras (Universidad Nacional de San Martín - Unsam). Investigador asociado del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (Celes). Profesor de cátedra en lengua indígena wichi - licenciatura intercultural bilingüe (Universidad Nacional Chaco Austral - UNCAus). Auxiliar docente aborigen (ADA) titular. Desde 1998 es miembro del Consejo Wichi Lhomtes, organización interprovincial - Chaco, Formosa y Salta, Argentina. Coordinador de la editorial Wichi L Homet (WLH). Trabajó en talleres de capacitación y formación para interpretes judiciales interculturales wichi- español. Traductor e intérprete del himno nacional argentino en lengua wichi. Correo Electrónico: camiloballena@hotmail.com.

Carolina Sánchez García

Doctorado en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional Autónoma de México - 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, Chiapas y Michoacán y con el Centro de Artes Indígenas de Veracruz; y del proyecto Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas. Profesora del curso colectivo México Nación Multicultural que se imparte en 10 sedes de la UNAM y de la licenciatura en Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Fue consultora nacional en el PNUD (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* y *Transferencias salariales y migración indígena*. Cooordinadora de tres obras tituladas *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas*, preparadas para los estados de Guerrero, Chiapas y Michoacán (las dos últimas en imprenta). Es miembro de la Red de Antropólogos Iberoamericanos. Correo electrónico: unam.pueblos.indigenas@gmail.com.

Cintia Carrió

Doctora en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Licenciada y profesora en Letras (Universidad Nacional del Litoral - UNL). Miembra del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (Conicet-UNL). Actualmente es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y se desempeña como profesora asociada ordinaria en la cátedra Gramática del español y como jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras Lingüística General y Didácticas de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina). Dirige proyectos de investigación y de extensión para la documentación y descripción de la lengua mocoví (lengua aborígen sudamericana de la familia guaycurú) y la generación de insumos didácticos para las aulas de lengua y cultura mocoví. Asimismo, asesora y dirige equipos de trabajo para el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del español como L1. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas en dichas áreas de interés. Sus áreas de investigación son la lingüística descriptiva centrada en las lenguas español y mocoví y la didáctica de la lengua. Correo electrónico: cintiacarrio@conicet.gov.ar.

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Orgullosamente colombiana y boyacense. Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación de la universidad más inclusiva de Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Licenciada en Ciencias de la Educación - Psicopedagogía, Especialización en Diseño de Ambientes de Aprendizaje, diploma de Especialización en Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales: Perspectivas Innovadoras, Estrategias e Instrumentos, magister en Administración y Supervisión Educativa y doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género. Investigadora de los grupos de investigación Umbral y Ubuntu, en las líneas de Visibilidad, Gestión del Conocimiento y Educación Inclusiva y la línea de Pedagogías Mediadas. En el campo del diseño de ambientes de aprendizaje incursionó en el diseño de programas dirigido a personas con dificultades de acceso a la educación por diferentes razones geográficas, laborales y de violencia, entre otras, buscando la consolidación de sus proyectos de vida, siendo entonces coautora del programa de educación básica y media para jóvenes y adultos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de la UNAD en la modalidad abierta y a distancia y en la

metodología virtual desde el enfoque de la educación para todos. De igual forma, ha orientado procesos de diseño e innovación curricular en el campo de la etnoeducación a través de la licenciatura en Etnoeducación de la misma universidad.

Claudia Andrea Gotta

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia. Licenciada en Historia (Universidad Nacional de Rosario - UNR). Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable (Universidad Nacional del Comahue). Tiene a su cargo la cátedra Historia de América I, y es profesora adjunta en la cátedra Extensión, Territorio y Organizaciones Sociales, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Creadora y coordinadora académica de la Cátedra Libre Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios - Facultad de Ciencia Política y RR.II (UNR). Creadora y asesora académica del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario. Miembra fundadora y coordinadora general del Centro de Estudios Espacio, Memoria e Identidad (Ceemi), Facultad de Humanidades y Artes/Facultad de Ciencia Política y RR.II (UNR). Presidenta de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) - Regional Rosario. Secretaria Nacional de Pueblos Originarios de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH Argentina). Como docente trabaja centralmente el período prehispánico y parte de las problemáticas indígenas de los tiempos coloniales. Otra área en la que se ha especializado se encuentra vinculada a la articulación entre saberes indígenas y saber ambiental. En ese marco ha llevado a cabo proyectos de extensión y ha trazado líneas investigativas que se centran en la recuperación de dichos saberes y la consecuente reflexión pedagógica dirigida a descolonizar el sistema educativo. Correo electrónico: gottabogado@yahoo.com.ar.

Daniel Leónidas Loncón

Miembro del pueblo mapuche. Auxiliar en la Cátedra Libre de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" (Argentina). Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas en el campo de lo social y comunitario. Realiza diversas actividades de promoción y difusión de los derechos de los pueblos indígenas como charlas, ponencias en Congresos, publicaciones de artículos referidos a la temática y participación en proyectos de extensión e investigación universitaria. Desde el año 2012 es cocoordinador del curso "Promotores Jurídicos Indígenas" dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, desarrollando actividades de promoción y fortalecimiento comunitario. Correo electrónico: danieloncon@yahoo.com.ar.

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Desde 2010 es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Director adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref) y director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de ese mismo centro. Desde 2018 es el director de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Ha sido el coordinador del eje temático "Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad" de la 3ª Conferencia Re-

gional de Educación Superior (CRES 2018). En 2014 promovió la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), que actualmente cuenta con la participación de sesenta universidades de diez países latinoamericanos. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), del cual desde entonces es coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar.

Deidamia Lopez

Perteneciente al pueblo guna de la comarca Guna Yala de Panamá. Licenciada en Biología de la Universidad de Panamá, tiene un postgrado en docencia superior, especialista en Educación Intercultural Bilingüe de Proeibandes, diplomado regional latinoamericano sobre “pueblos indígenas, bosques y redd+”. Fue coordinadora del Proyecto de la Implementación de Educación Bilingüe Intercultural en los territorios gunas ejecutado por los Congresos Generales Gunas y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Especialista en currículum de educación bilingüe intercultural en el área de las ciencias naturales y biología. Además, es consultora en temas de género y biodiversidad y está dedicada a fortalecer y desarrollar las capacidades de las mujeres indígenas de Panamá, para que tengan una mayor incidencia en la toma de decisiones políticas de las diferentes leyes nacionales y convenios internacionales relacionados a la biodiversidad y conocimiento tradicional. Ha participado en diferentes seminarios nacionales e internacionales. Correo electrónico: iguaidgilil@hotmail.com.

Diego Fernando Téllez Bernal

Asesor en proyectos TIC y educación para el desarrollo. Comunicador social periodista de la Universidad del Quindío (Colombia). Magíster en gestión y planificación en desarrollo local de la Universidad de Murcia (España). Doctor en desarrollo y cooperación internacional de la Universidad de Murcia (España). Docente en los programas de licenciatura en Etnoeducación, Especialización en Educación Cultura y Política. Maestría en Estudios Interculturales y líder de internacionalización de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). Jurado asociado a los proyectos de grado de la maestría en Planeación para el Desarrollo de la Facultad de Sociología (Universidad Santo Tomás, Colombia). Asesor en gestión de proyectos para la Gobernación de Cundinamarca, Gobernación del Quindío. Gestor, formador e interventor de los programas estatales Computadores para Educar y MiPyme Digital del Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación Mintic (Colombia). Investigador social con apropiación en estudios indígenas, afrodescendientes, mujeres inmigrantes, comunidades campesinas y docentes rurales. Correo electrónico: tellez4848@gmail.com.

Edith Cristina Martinez

Bachiller con orientación docente (1984). Estudió tres años de Ingeniería Civil, en Facultad de Ingeniería (Universidad de Buenos Aires). Actualmente cursa li-

cienciatura y profesorado en Comunicación Social, en Facultad de Ciencias Sociales Olavarría (Facso) (Universidad del Centro - Unicen, provincia de Buenos Aires). Durante dos años realizó práctica de docencia, extensión e investigación en la cátedra de Semiótica. Publicaciones curriculares: “Transformar desde la comunicación ¿alternativa posible o utopía movilizadora?” (integrando el colectivo de estudiantes “El cordel”. Pre-Foro Memoria e Identidad Entramado social y cultural en América Latina, 2008, Facso-Unicen). “Hipermediaciones y Narrativas en plataformas Massmedias, estudio de contenidos y audiencias” en “XIV Congreso Redcom. Nuevas Configuraciones de la Cultura en Lenguajes Representaciones y Relatos”. 2014 - Universidad Nacional de La Matanza). “Motor y tendencia: Pueblos Originarios” en “Seminario metodológico de construcción de escenarios políticos: Organización, resistencias, Estado y políticas sistemáticas de despojo; con metodología “Tendencias y Motores” Dr. Darío Machado Rodríguez 2015-2017 - CTA (Central de Trabajadores Autónomos Argentina). Integrante de “Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke”. Curso mapuzungum, 2012 y 2013 en Facso-Unicen. Participa anualmente en la “Semana de Voces Originarias” para todos los niveles educativos, en Olavarría, y en la “Mesa Autogestionada de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires”. Dirigente provincial por Buenos Aires del espacio social, político y cultural “Corriente Nacional Emancipación Sur”.

Érica González Apodaca

Profesora investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), unidad Pacífico Sur, México. Doctora en Ciencias Antropológicas (Universidad Autónoma Metropolitana). Realizó una estancia posdoctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Recibió distinciones como el premio Fray Bernardino de Sahagún (INAH), el Premio UAMI a tesis doctoral y la beca para Mujeres en las Humanidades de la Academia Mexicana de las Ciencias. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) y del Colegio de Estudios en Antropología Social (CEAS) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2). Situada en el campo de la Antropología de la Educación en México, sus líneas de investigación principales son la construcción sociocultural y política de la escuela en contextos indígenas y rurales, la educación propia y las etnicidades políticas, y la educación superior intercultural. Actualmente coordina el proyecto colectivo: “Políticas interculturales en la educación superior” (Ciesas/Cátedras Conacyt), orientado a caracterizar el campo social de la educación superior intercultural / comunitaria tanto en Oaxaca, México, como en perspectiva comparada con otros contextos. Una línea adicional son los procesos de formación docente en contextos interculturales, donde colabora con colectivos docentes en programas de formación pedagógica. Ha sido profesora en la licenciatura en Educación para el Medio Indígena (Lepepmi) (Universidad Pedagógica Nacional) y en la línea de Antropología e Historia de la Educación de la Maestría en Antropología Social del Ciesas Pacífico Sur. Entre sus publicaciones destacan: *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk* (Ciesas, 2016), *Los profesionistas indígenas en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe* (Juan Pablos, 2008) y “Anthropological research on educational processes in México” en coautoría con Elsie Rockwell, publicado en *Anthropologies of Education: a global*

guide to ethnographic studies of learning and schooling (Berghahn, 2012). Correo electrónico: ericagonzalez@ciesas.edu.mx; erica.glz.apodaca@gmail.com.

Eugenia Legorreta Maldonado

Coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Maestra en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: Eugenia.legorreta@ibero.mx.

Félix Suárez Reyes

Afrocolombiano. Rector de la Universidad del Pacífico, ha logrado registro calificado de Sociología docente/investigador, (2008). Administración de Negocios Internacionales, rector (2016). Ingeniería de Sistemas, rector (2018). Ordenanza 473 del 21 de diciembre del 2017. Doctor Honoris Causa en Educación del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Suiza - Pucallpa (Perú - 2017). Candidato a Ph.D en Educación Universidad de Baja California. Post-Doctor en Investigación Científica Cualitativa y Cuantitativa (Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa, Perú - 2018). Magíster en Lingüística (2002) y especialista en docencia del español (Universidad del Cauca - 1997). Especialista en ciencias de la educación con énfasis en psicolingüística (Universidad Distrital Francisco José de Caldas - 1998). Licenciado en literatura y lengua española (Universidad del Cauca - 1992). Tiene experiencias tanto en la Básica y Media como en la educación superior en pre- y posgrado en las áreas de lenguaje, comunicación, lenguas extranjeras (inglés-francés), literaturas, investigación, asesorías y consultorías. Es fundador de los programas de formación docente en Etnoeducación Afrocolombiana y Competencias Ciudadanas adscritos al CEPA y del Delin, (2004, Res. 018). Consultor Unesco-Iesalc para el Proyecto Diversidad Cultural, Educación Superior e Interculturalidad en América Latina y Caribe (2007-2012). Participó en los proyectos: El lenguaje en Colombia, Tomo I, apoyado por la Academia Colombiana de la Lengua y el Instituto Caro y Cuervo, (2012) y Bibliobancos pertinentes para Buenaventura en Ciencias Sociales y Lenguaje (2011-2012). Miembro de la Red Esial, y de la Cátedra Unesco y de la Iniciativa (2018). Correo electrónico; fesurez@gmail.com

Fernanda Nogueira

Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS/Brasil. Mestre em Educação pela PUCRS. Especialista em Orientação e Gestão Educacional. Atua como Técnica em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS no acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, desenvolvendo atividades junto aos estudantes negros e indígenas no âmbito da formação, planejamento e avaliação. Desenvolve projetos de Extensão junto à comunidade. Pesquisa as políticas étnico-raciais de inclusão dos estudantes negros nas universidades federais brasileiras em graduações da área da saúde. Interessa-se pelos temas ações afirmativas, cotas raciais para negros, descolonização dos saberes na universidade, produção do conhecimento, educação das relações étnico-raciais e seus impactos no campo epistemológico. Correo electrónico: fernanda.nogueira@ufrgs.br.

Flor Marina Bermúdez Urbina

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). 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 (Cesmea) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), 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*, libro en proceso de publicación en la Colección de Educación Superior de la Anuiés.

Iara Tatiana Bonin

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Luterana do Brasil). Professora de disciplinas pedagógicas para cursos de licenciatura na mesma universidade. Possui atuação junto a povos e comunidades indígenas desde 1990, quando integrou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), na região norte do Brasil, e, a partir de 2003, com comunidades kaingang e mbyá-guarani no Rio Grande do Sul. Suas pesquisas acadêmicas focalizam, por um lado, as formas de representação dos povos indígenas em livros didáticos, na literatura infantil e infanto-juvenil, na mídia impressa e virtual e, por outro lado, a educação escolar indígena e as produções culturais contemporâneas como o cinema e a literatura infantil de autoria indígena, no âmbito de um projeto mais amplo, voltado para a discussão das pedagogias e políticas da diferença em contextos interculturais. A pesquisa atual tematiza políticas públicas para ingresso de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado em Educação, no Brasil, por meio de ações como a reserva de vagas em editais de seleção e as estratégias voltadas à permanência dos estudantes indígenas selecionados. É bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pq 2 CNPq).

Ildelfonso Palemón Hernández Silva

Maestro en Ciencias en Economía del Desarrollo Rural. Fue vicepresidente de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales mexicanas. Fue rector de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), donde fue director académico durante 10 años y donde es profesor-investigador fundador. Fue secretario general de la Universidad de Quintana Roo, donde fue profesor-investigador desde 1995. Miembro de la Alianza Internacional Universitaria por la Paz. Secretario de Relaciones Académicas de la Asociación de Egresados de Chapingo

en Quintana Roo. Verificador de la Agenda para el Desarrollo Municipal. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Quintana Roo. Evaluador de estándares de competencia laboral nacionales. Miembro del Centro de Evaluación de Capacidades Turísticas de Mercado para el Desarrollo. Miembro de la Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional. Fue miembro del Comité Nacional de Dirección del Programa de Pequeñas Donaciones del PNUD. Fue representante ante el Consorcio de Universidades Mexicanas de calidad. Fue integrante del Comité de Selección de Proyectos del Programa de Conservación y Biodiversidad en Sián Ka'an del PNUD. Fue miembro del Consejo Consultivo Estatal del Corredor Biológico Mesoamericano-México. Ha sido asesor de productores rurales e indígenas en planeación, organización y proyectos. Fue presidente del Comité para la igualdad de género de la UIMQROO. Correo electrónico: iphsilva@yahoo.com

Joana Célia dos Passos

Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós Graduação em Educação e no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas. Possui Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutoramento em Sociologia Política no PPGSP/UFSC. É líder do grupo de estudos e pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação e pesquisadora no Núcleo Vida e Cuidado (Nuvic), ambos do Centro de Educação da UFSC. Pesquisadora associada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - Núcleo de Santa Catarina (INCTi-SC/UFSC). Membro da Rede de Colaboradores/as da Iniciativa de Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina e do Caribe. Membro associada da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais com o foco na população negra.

Jorgelina Andrea Villarreal

Licenciada en Antropología (2001). Especialista en Investigación Educativa (2007). Cursa el doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente es decana de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). Profesora adjunta regular en el área Investigación de la Realidad Educativa del Departamento de Política Educacional de dicha facultad. Investigadora y extensionista de la misma universidad. Integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Cepint) desde el año 2003. A partir del 2009, codirectora de este. Actualmente es codirectora 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 Bastiani Gómez

Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur). Maestro en educación indígena por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Licenciado en sociología por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Actualmente labora como profesor-investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas y tiene como línea de investigación edu-

cación intercultural. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México; ocupa el nivel I.

José Manuel del Val Blanco

Licenciado en etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente es investigador asociado “C” de tiempo completo adscrito al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM). Director del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM a partir del 18 de marzo de 2014. Fue director del “Programa Universitario México, Nación Multicultural de la UNAM” desde enero 2005 hasta enero 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, de octubre de 1993 a enero de 1995. Desde 1980 ha impartido diversos cursos, seminarios y cátedras en universidades tanto nacionales como extranjeras. Forma parte del grupo de profesores de la asignatura “México, Nación Multicultural”, del PUIC-UNAM, en el que imparte el tema “Nación Multicultural”, que desde hace 15 años también imparte en diferentes facultades, escuelas y CCH de la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de las publicaciones: *México, Identidad y Nación*, Vol. 6, México, 2004, y *Documentos fundamentales del indigenismo en México*, Vol. 35, México, 2015; ambas obras forman parte de la colección “La Pluralidad Cultural en México” editada por la UNAM. Cuenta con más de 60 publicaciones como capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Correo electrónico: delvaljose@unam.mx; multicultural@unam.mx.

Julio César Tunubalá Yalanda

Desarrolló sus estudios profesionales en sociología en la Universidad del Valle. Realizó investigación sobre la medicina tradicional “parteras”; fortalecimientos de la actitud lingüística del idioma originario misak. Fue asesor social y metodológico en la Asociación de Cabildos Ñatubaiyibari del pueblo motilón bari 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 alfabetización digital y docente de ciencias sociales y lengua misak. Ha realizado ponencias nacionales e internacionales en Colombia, México, Ecuador y Argentina, logrando visibilizar el pensamiento del pueblo misak: “Somos misak, *Pishau, Pi-Urek* (hijos del agua y del arcoíris), descendientes de los pubenences; tal como nos cuentan nuestros mayores, nosotros surgimos del parto del territorio”.

Lucía Romero Massobrio

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero y es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Dicta clases en la cátedra de Estudios Sociolingüísticos en el Profesorado en Letras (Universidad de San Martín) y se desempeña como investigadora del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (Celes) de esta casa de estudios. Su tema de investigación es la revita-

lización de la lengua qom y actualmente participa en diferentes proyectos vinculados con la enseñanza del qom como segunda lengua en Chaco, Argentina.

María Antonia Calambás Pillimué

Perteneciente a la etnia misak, actualmente es estudiante de Geografía en la Universidad del Valle. Realiza investigación 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, interpretando los mensajes y los códigos que dejaron plasmados los ancestros en las piedras, y fortalecimientos de las artes desde el pensamiento ancestral. Se 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; tal como nos cuentan nuestros mayores, nosotros surgimos 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. Especialista en Educación Intercultural Bilingüe (Universidad Mayor de San Simón, Bolivia). 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 (Universidad Nacional del Comahue). Actualmente se desempeña como docente a cargo del seminario de Investigación Educativa del Profesorado en Enseñanza Primaria. Es integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Ce-pint). 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 kimeltucefe (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.

María José Vazquez

Licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Estudios Argentinos y Sudamericanos (Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos - Ce-hass). Ha ejercido la docencia en centros de formación docente (CEPA), Institutos Superiores de Formación Docente. Ha realizado investigaciones educativas con pueblos originarios (Ctera, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilde IIPMV- Crefal Línea: Interculturalidad y educación - miembro del equipo por Argentina), entre otros. Coordinadora postítulo de Actualización Académica Educación Intercultural en Mariano Echegaray, Ciudad Evita, La Matanza. Miembro del comité Académico Ipecal (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.), Ciudad de México. Integrante del Espacio Colectivo Alfár para pensar-hacer desde las identidades. Actualmente es docente del Departamento de Educación (Universidad Nacional de Luján - Área de Estudios Interdisciplinarios

en Educación Aborigen), desde donde implementa actividades de extensión universitaria, centradas en la formación docente continua con educadores y pueblos originarios de diferentes regiones del país, y de investigación, sobre interculturalidad en educación. Participa de la Cátedra Abierta Intercultural. Ha publicado en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales. Correo electrónico: mjvazq@gmail.com.

Maria Nilza da Silva

Professora Titular de Sociologia junto ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Pós-Doutoranda em Sociologia sob a orientação de Daniel Mato na Universidad Nacional de Tres Febrero - 2019. Foi pesquisadora convidada e realizou o Pós-Doutoramento no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, junto a École des Hautes Études en Sciences Sociales - Cadis/Ehess em Paris entre maio de 2010 e abril de 2011. No período foi bolsista da Capes. Concluiu o Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Foi bolsista produtividade de março de 2009 a fevereiro de 2015. Foi membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - Cadara, do Ministério da Educação de 2006 a 2010. Foi coordenadora do Programa de Acesso, Apoio e Permanência ao Estudante da UEL - Prope (10/2013 a 11/2017). Coordena projeto de pesquisa e de extensão sobre Migração Internacional e de extensão sobre ações afirmativas e população afro-brasileira. Coordenou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UEL de dezembro de 2014 a julho de 2016 e de agosto de 2013 a março de 2019. Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais, População Afro-Brasileira, Sociologia Urbana e Migração. Foi consultora da Unesco em 2016 e 2017 referente aos estudos africanos, afrobrasileiros e a migração africana atual. Foi Assessora Acadêmica na III Conferência Regional de Ensino Superior CRES 2018 no eixo Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina, sob a coordenação de Daniel Mato. Correo eletrônico: mnilzap@gmail.com.

María Sofía Chacón Sánchez

Coordinadora del Área de Gestión de Pueblos Indígenas (Universidad Estatal a Distancia). Coordinadora del Programa de Becas de la Oficina de Atención Socioeconómica del mismo centro de estudios. Licenciada en Trabajo Social (Universidad de Costa Rica). Egresada de la Maestría de Derechos Humanos (Universidad Estatal a Distancia). Diplomado en manejo de conflictos interculturales del Centro Internacional de Estudios Interdisciplinarios Perú. Estudios iniciales en la carrera de Derecho (Universidad de Costa Rica). Mediadora certificada de conflictos del Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica. Ponente en temas indígenas en diversos congresos a nivel nacional e internacional. Colaboradora en el desarrollo y lectura de materiales audiovisuales y escritos relacionados con población indígena. Participante de comisión interuniversitaria de Salvaguardas Indígenas. Correo electrónico: mchacons@uned.ac.cr.

María Verónica Miranda

Magíster en Ciencias Políticas y Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Licenciada en Trabajo Social (Universidad Nacional de Ro-

sario - UNR). Profesora adjunta de la Cátedra de Derecho Social. Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Planificación Social, de la licenciatura en Trabajo Social (Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco - UNPSJB). Miembro de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Directora del proyecto “Interculturalidad y Educación Superior. Propuestas, debates y reflexiones en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB)”, el cual se enmarca dentro del Programa Cultura y Educación, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNPSJB. Docente e investigadora. Se encuentra actualmente trabajando en propuestas y proyectos vinculados a la temática de la interculturalidad en la Educación Superior, conformando equipos de trabajo con población que se autorreconoce perteneciente a pueblos originarios y/o afrodescendientes, dentro y fuera del espacio universitario. Correo electrónico: mariavemiranda@gmail.com.

Marília Raquel Albornoz Stein

É professora do Departamento de Música do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Bacharel em Regência Coral, mestre em Educação Musical e doutora em Etnomusicologia pela UFRGS, desenvolveu estudo sobre a cosmo-sônica guarani, a partir da etnografia dos cantos das crianças em comunidades guarani-mbyá da Grande Porto Alegre, RS, Brasil (Stein, 2009). Ministra disciplinas relacionadas a músicas tradicionais no Brasil, projetos sociais e educação musical, e colabora na atividade de ensino interdisciplinar Encontro de Saberes, com participação de mestres tradicionais e populares, que atuam como professores. Desde 2017 realiza o acompanhamento acadêmico do primeiro estudante kaingang do curso de Música da UFRGS. Integra o Grupo de Estudos Musicais (GEM), coletivo interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS que desenvolveu, em colaboração com músicos guarani-mbyá e familiares, um projeto de registro de cantos e danças tradicionais mbyá, que resultou no livro-CD *Yvy Poty, Yva'á: Flores e Frutos da Terra* (2009, Iphan; 2012, Capes-Proex/PPGMUS/UFRGS). Colabora na Ação Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UFRGS, e coordena o Pibid-Música/UFRGS.

Mario Bladimir Monroy Gómez

Mexicano. Estudios de Sociología (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). Seminario de alfabetización de adultos con Paulo Freire, en el Cidoc de Cuernavaca, México. Activista social de larga trayectoria en temas de educación de adultos, análisis de coyuntura, comercio justo y economía solidaria. Fundador, militante y miembro del consejo de varios organismos civiles nacionales como: Servicios Informativos Procesados, Red Nacional de Análisis de Coyuntura, Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio (RMALC), Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, Oxfam México, Comercio Justo México, A.C. y Red Temática Conacyt de Economía Solidaria y Alternativas Alimentarias. Autor y coautor de varios libros, artículos y materiales audiovisuales de temas relacionados con la situación económica y política del país; tratado de libre comercio entre Estados Unidos, Canadá y México; coaliciones civiles; economía solidaria; comercio justo y educación intercultural, publicados tanto en México como en Canadá, Estados Unidos y Brasil. Actualmente es director del Instituto Intercultural Nõõho, A.C., primera universidad intercultural del estado de Querétaro y primera licenciatura en Economía Solidaria en

México, asociado a la Unión de Cooperativas Ñõño de San Ildefonso Tultepec, Amealco, Querétaro, México.

Micaela Lorenzotti

Profesora y licenciada en Letras (Universidad Nacional del Litoral - UNL). Tesista de la maestría en Didácticas Específicas de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (Conicet-UNL). Se encuentra cursando el doctorado en Humanidades (mención Letras) en la UNL y su tema de estudio versa sobre la relación entre las políticas lingüístico-educativas y las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe para pueblos indígenas en la provincia de Santa Fe. Ha participado como colaboradora en proyectos de investigación y de extensión para la generación de insumos didácticos para las aulas de lengua y cultura mocoví (lengua aborigen sudamericana de la familia guaycurú), entre ellos “Lengua, arte y videojuegos. Intervenciones para el aula de lengua mocoví”, dirigido por Natalia Bas y Cintia Carrió, y “Pueblos originarios. Identidad cultural y cultura letrada. Intervención en la Comunidad Com Caia (Campo San José)”, dirigido por Adriana Gonzalo.

Michele Barcelos Doebber

Brasileira, vive em Porto Alegre. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atua na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Desde 2012 desenvolve um trabalho de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas que ingressam na UFRGS por meio da política de ações afirmativas, iniciada em 2008. Nesta atuação envolve-se desde o momento de escolha dos cursos junto às lideranças indígenas, o acolhimento dos calouros, até a criação das condições para a permanência e a diplomação dos estudantes, em parceria com demais setores da universidade. Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. Tem desenvolvido pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas na universidade, o ingresso e permanência de estudantes cotistas negros, bem como sobre a presença indígena no Ensino Superior. Sua perspectiva de trabalho está conectada com o campo da interculturalidade e decolonialidade. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, registrado no CNPq. Tem experiência como docente de Séries Iniciais, em curso de Pedagogia a Distância, bem como nos cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica e em Educação para a Diversidade. Atualmente também tem se dedicado ao tema da permacultura, sustentabilidade e bem-viver. Correio eletrônico: micheledeobber@yahoo.com.br.

Mirta Fabiana Millán

Argentina. Integra la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría. Magíster en Estudios Étnicos, Flacso (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Ecuador). Licenciada en Artes Visuales de UNA (Universidad Nacional de Arte, Buenos Aires). Actualmente tesista de la Maestría en Antropología Social de la Facso-Unicen. Docente y directora de la Escuela de Educación Estética N° 3, (DGEC y E) de Olavarría. Coordinadora de la Mesa de Trabajo Autogestionada

en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: mirtafmillan@gmail.com

Mónica Mabel Argañaraz

Profesora en Ciencias de la Educación. Educadora en el Instituto de Educación Superior Yachay Wasi Titiconti de la localidad de Iruya, cuya carrera está vinculada a la formación de profesores en Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación Superior de la Provincia de Salta-Argentina. Desde el año 2007 es miembro activa del Centro de Investigaciones Educativas del Norte Argentino de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Salta). Colabora en Proyectos de Investigación vinculados a prácticas, saberes y derechos de pueblos indígenas. Coordina proyectos de extensión universitaria sobre el fortalecimiento de la educación rural e intercultural en comunidades andinas. Participó en carácter de expositora de congresos y seminarios relacionados con la temática de educación intercultural bilingüe. Estudiante de la carrera de Especialización en Educación: Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos en el Centro Universitario Tilcara-Jujuy dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: mabelarganaraz.2017@gmail.com.

Nadía Fabiana Ramirez Benites

De ascendencia quechua (Huaraz, Perú). Desde 2010 al 2015 ha participado y coordinado diversos proyectos de extensión universitaria (Universidad Nacional de Rosario – UNR) así como el proyecto del Ministerio de Cultura e Innovación, en el marco de “Ingenia” del Gabinete Joven de la provincia de Santa Fe, Rosario. El núcleo de trabajo se centró en la identidad y la educación, a partir de reconstruir la Argentina indígena desde el autopercebimiento como jóvenes originarios urbanos en contexto de vulnerabilidad. Ha prestado asesoría externa en la Dirección de Estadísticas de la Municipalidad de Rosario, proyecto “Primer Registro Municipal de Población, Hogares, Viviendas y Encuesta de Condiciones de vida de Pueblos Indígenas de la ciudad de Rosario”. Formulación de variables e indicadores y diseño de formularios y matriz censal en 2014. Desde 2016 hasta la fecha ha venido desarrollándose como coordinadora del Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (Universidad Nacional de Rosario). Se encuentra cursando el último año de la licenciatura en Trabajo Social en la misma universidad. Correo electrónico: nadiaramirez88@gmail.com.

Natalia Correa Yu Tjeng

Indígena nasa del departamento del Cauca, Colombia. Profesional en filosofía (Universidad del Cauca). Participó como investigadora en el semillero de investigación “Filosofía y enseñanza de la filosofía” adscrito a Colciencias. Es coautora de un libro publicado en el 2018, *Aportes del cine a la enseñanza de la filosofía*. Actualmente es profesora en el área de filosofía en un colegio del territorio indígena de Jambaló, Cauca (Colombia). Desarrolla también investigaciones de contenido artístico con la juventud indígena, lo cual le ha permitido sumarse a un diálogo constructivo dentro de su comunidad en temas políticos, culturales y de medio ambiente. Correo electrónico: nataliacy@unicauca.edu.co.

Olga Liliana Sulca

Descendiente del pueblo kolla. Licenciada y profesora en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Tucumán - UNT). Magíster en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología e Historia de los Andes, título otorgado por la Escuela Andina de Postgrado Bartolomé de las Casas (Cusco, Perú) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Sede Académica Ecuador, 2004). Especialista en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina (IV versión), título obtenido por la Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Universidad Indígena Intercultural (2012). Profesora adjunta de la Cátedra de Prehistoria, Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Consultora de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán (2009-2014). Autora y coautora de libros, capítulos de libros, revistas y artículos científicos, publicados en Argentina, Chile, Perú, México, Guatemala, España e Italia. Recibió becas nacionales e internacionales (Israel, Perú, Guatemala y Bolivia) para realizar estudios referidos a las temáticas de los pueblos indígenas, la memoria y el patrimonio textil. Fundadora de la Cátedra Abierta de Pueblos Originarios dentro de la UNT (creada en 2009), que sigue vigente. Correo electrónico: olgalilianasulca@yahoo.com.ar.

Oscar Lucán Parrao Rivero

Profesor investigador en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México. Maestro en Innovación y Tecnologías Educativas por el Instituto de Estudios Universitarios, A.C. (2016), ocupa el cargo de Responsable del Departamento de Vinculación en dicha institución, desarrollando funciones de planeación, seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales con las comunidades de la zona maya de Quintana Roo. Adscrito al cuerpo académico de Educación y Cultura, dentro del Programa de Tecnologías de Información y comunicación; ha participado en foros, consultas y eventos nacionales e internacionales relacionados con el desarrollo de los pueblos originarios, educación y la vinculación de la Educación Superior con las comunidades. Estudios sobre el uso de las tecnologías para la gestión de información de proyectos comunitarios. Participante y organizador de encuentros de las universidades interculturales de México. Ha impartido cursos y ponencias relacionados con el modelo educativo intercultural en otras Universidades del País. Correo electrónico: oscar.parrao@uimqroo.edu.mx.

Pablo Ignacio Ceto Sánchez

Originario del pueblo maya ixil, municipio Nebaj, Departamento Quiché, Guatemala. Ingeniero agrónomo, Facultad de Agronomía (Universidad de San Carlos de Guatemala). Rector de la Universidad Ixil. Diputado al Parlamento Centroamericano - Parlacen - por el Estado de Guatemala. Período 2016 - 2020. Miembro de las Alcaldías Indígenas del pueblo ixil y Apoyo Técnico de las Autoridades Indígenas Ancestrales de Guatemala. Coordinador General de la institución Fundación Maya. Miembro de la Asociación de Pueblos de Montaña del Mundo - APMM -. Activista en la organización y formación política de comunidades campesinas, indígenas y rurales. Cofundador de organizaciones e instituciones indígenas, entre otras, del Comité de Unidad Campesina - CUC -.

Pablo Gómez Jiménez

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco - UJAT). Maestría en Educación - UJAT. Estudios Doctorales en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM), 2008. Doctorado en Educación por la Universidad Olmeca (CESE - Tabasco). Director Investigaciones: “La Percepción de la Identidad Étnica en los Estudiantes de una Escuela Secundaria”, “Reconfiguración del Profesorado Universitario en México en el Siglo XXI” (Anuiies-Conacyt-2008) -Coordinador de la Región. “Estudiantes Indígenas en la Universidad Pública Estatal en Tabasco, Identidad, Experiencias Interculturales y Expectativas en el caso de la UJAT”, entre otras. Publicaciones; “Diversità culturale e identità originarie: punti di forza dell’ università messicana” en *Semántica della differenza, la relazione formativa nell’alterità* a cura di Anita Gramigna. Edit. Aracne, Italia, 2005. *Repensar las Artes. Educación y Cruce de itinerarios. “Sonidos Mágicos en la Tierra de Ix-bolon, Maestros y Artesanos de la cultura Chontal”*. Colectivo. IISUE-UNAM, 2011. *Aprender y Aprender Sonidos Primordiales. Música Chontal de Tamborileros en Tabasco* (2012), entre otras. Presidente de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (Anefep). Miembro del proyecto Seminario-Catedra “Educación Superior e Interculturalidad en la Región Sur Sureste de México”. Profesor investigador de la División Académica de Educación y Artes - DAEA (UJAT), en líneas sobre Educación Intercultural y Política Educativa en licenciatura y posgrado y asesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-279) en Política Educativa y Educación Intercultural. Correo electrónico: pablo_gomez_jimenez@hotmail.com.

Pamela Esther Degele

Integrante de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) desde el año 2014. Con dicho grupo se desarrollan diferentes experiencias y trabajos (académicos, artísticos, educativos, etc.) de recuperación y reivindicación de la cultura e identidad ancestral. Licenciada en Antropología orientación Arqueología por la Facultad de Ciencias Sociales - Facso (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Unicen). Doctoranda en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (Universidad Nacional de Cuyo - Uncuyo). Actualmente se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet-Argentina). Integra el equipo de investigación Patrimonia radicado en la Facso-Unicen (ciudad de Olavarría) donde, desde el año 2010, ha participado de diferentes proyectos de investigación y extensión sobre arqueología pública, construcción del patrimonio cultural y áreas protegidas. Participante de la Mesa Autogestionada de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: pameladegele@gmail.com

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Indígena do povo potyguara (Ceará- Brasil). É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009), com pesquisa realizada sobre educação escolar indígena. Fez pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Três de Fevereiro (Untref). De 2012 à 2019 exerceu cargos de direção no Ministério da Educação no âmbito das políticas educacionais para indígenas, afrodescendentes e outras minorias. De 2010 a

2016 foi conselheira do Conselho Nacional de Educação, tendo sido relatora de diversos pareceres normativos para a educação nacional. Possui experiência docente, de pesquisa e de coordenação acadêmica em instituições de educação superior. Tem participado de encontros e fóruns voltados para o tema da educação superior, povos indígenas e afrodescendentes na América Latina e no Caribe, como o “Taller Regional Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Panamá, 2012), que produziu a “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”, posteriormente apoiada pelo Parlamento Latinoamericano e o “Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural” (Nicarágua, 2016). É autora de artigos publicados em periódicos especializados e em livros, alguns deles apoiados pela Unesco-Iesalc e Untref.

Sebastián Olvera Gutiérrez

Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabaja como asistente en el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la Universidad Iberoamericana (campus Ciudad de México). Como parte del Programa de Interculturalidad, apoya diversos proyectos de educación, comercio justo y autodeterminación en comunidades indígenas de Chiapas, Oaxaca, Querétaro y Chihuahua. Sus líneas de investigación incluyen: pueblos indígenas y procesos de autodeterminación, así como despojo, megaproyectos y conflictos sociambientales. Correo electrónico: sebastian.olvera@ibero.mx.

Sonia Liliana Ivanoff

Profesora de Enseñanza Primaria y de Música. Profesora en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). Especialista en Políticas Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB). Abogada, Facultad de Ciencias Jurídicas (UNPSJB). Perito en Antropología Aplicada (Universidad Católica de Quito, Ecuador). Investigadora y extensionista, coordinadora de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, dependientes de la Secretaría de Extensión Universitaria, Rectorado de la UNPSJB, desde hace 10 años. Actualmente participa y coordina en varios proyectos de extensión: Promotores Jurídicos Indígenas; Centro de Idiomas Originarios. Acompaña procesos de autoadscripción colectiva tanto de integrantes de pueblos indígenas como de afrodescendientes. Profesora adjunta regular de Seminario “Panorama étnico de la Patagonia” en la carrera de Tecnicatura de Gestión Cultural y Mediación Cultural. Docente en el Instituto de Formación Docente N° 806, en Derechos Humanos y Antropología sociocultural. Docente especialista en interculturalidad, derechos humanos de pueblos indígenas. Asesora y ejerce la defensa técnica de miembros, comunidades y pueblos indígenas en las provincias de Chubut y Santa Cruz, Argentina. Focaliza su trabajo en Formación docente y Didáctica en perspectiva intercultural. Correo electrónico: soniaivanoff2@hotmail.com.

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

Doutora em Educação pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, linha 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena (2016). Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - Diversidade Cultural e Educação Indígena, linha 3 (2011). Professora da educação básica, atuando

do na Gestão Escolar. Atua também como professora nos cursos de especialização Faculdade INSTED/MS, Faculdade Libera Limes/MS. Membro do NEAB/UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - Geprafe. Membro do grupo de pesquisa: Antropologia, Direitos Humanos e povos tradicionais. Tem experiência nas áreas de: educação, diversidade e inclusão, com ênfase em educação superior indígena e educação para as relações étnico-raciais, gestão escolar. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas de educação superior para os povos indígenas, igualdade, diversidade e diferença cultural, contextos interculturais e interculturalidade. Correo eletrônico: lela_13613@yahoo.com.br.

Vicky Azucena Muelas Solarte

Pertenciente al territorio ancestral del pueblo kispó – Silvia, Cauca, Colombia. Actualmente secretaria general del pueblo kispó 2019. Estudiante de la licenciatura en Etnoeducación (Universidad del Cauca). Técnica por competencias en Atención Integral a la Primera Infancia - Fundación Taller Cultural para el Desarrollo Integral del Hombre (Funtacu), 2015. Técnica en Explotaciones Agropecuarias Ecológicas - Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), 2011. Coautora de materiales pedagógicos y didácticos en contexto de diversidad étnica en el departamento del Cauca. Coordinadora general del Plan Salvaguarda del pueblo kispó 2018. Auxiliar pedagógica en el programa los nu misak cabildo indígena de guambia, 2016. Docente practicante en el grado de transición - Institución Educativa Ezequiel Hurtado -Sede Primaria, 2015. Correo electrónico: vickyazucena@gmail.com.

Violorio Ayarza

Pertenciente al pueblo guna de la comarca Guna Yala, Panamá. Especialista en docencia superior y licenciado en Matemática. Obtuvo el diplomado en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de Antioquia, Colombia. Experiencia en docencia a nivel de premedia y media. Actualmente docente de la Universidad Especializada de las Américas. Se ha dedicado a la sistematización y revitalización de las prácticas matemáticas del pueblo guna y las matemáticas de los pueblos indígenas. Tiene experiencia como facilitador de docentes en etnomatemática para el Ministerio de Educación. Es, además, profesor de etnomatemática en la licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural (Universidad Especializada de las Américas - Udelas). Consultor del Congreso General guna en la elaboración de materiales y textos de matemática guna. Ha participado como expositor en congresos internacionales como la Red Latinoamericana de Etnomatemática y 6º Congreso Internacional de Etnomatemática, en 2017. Actualmente, coordinador de la Red Latinoamericana de Etnomatemática de Panamá. Correo electrónico: Violorio@gmail.com.

Virginia Unamuno

Doctora en Filología por la Universidad de Barcelona. Actualmente es investigadora independiente del Conicet en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (Universidad Nacional de San Martín - Unsam), donde también enseña sociolingüística. Desde hace diez años, tiene radicada su investigación en el Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborigen (Cifma) de la provincia de

Chaco. Allí, participa en diversos proyectos destinados a acompañar la formación de profesionales indígenas y documentar su inserción laboral luego de su egreso. También coordina un proyecto interprovincial (Chaco, Corrientes y Santiago del Estero) que estudia la emergencia de nuevos usos y nuevos sentidos de la transmisión de las lenguas indígenas. En el campo de la educación superior, ha participado en diferentes experiencias a lo largo de la provincia de Chaco, en las cuales se forman docentes, traductores, comunicadores y licenciados indígenas, bilingües e interculturales. Correo electrónico: vir.unamuno@gmail.com.

Vitalino Similox Salazar

Originario de aldea Panabajal, San Juan Comalapa, departamento de Chimaltenango, Guatemala, maya kaqchikel. Con estudios teológicos en el Instituto Bíblico Quiché, San Cristóbal, Totonicapán. Seminario Presbiteriano de Guatemala, San Felipe, Reu. Licenciado en Teología (Universidad Mariano Gálvez). Doctorado en Ciencias Políticas y Sociología (Universidad de Salamanca). Ha colaborado en la organización de instituciones de desarrollo comunitario de, por y para pueblos indígenas. Coordinador kaqchikel de Desarrollo Integral, Cocadi, Chimaltenango. Consejo de Agencias Cristianas de Desarrollo, Concad. Colaboró en la organización y dirección de espacios religiosos evangélicos, protestantes y ecuménicos para una participación de las iglesias, durante el proceso de reconciliación y paz en Guatemala. Conferencia de Iglesias Evangélicas de Guatemala y Consejo Ecu­ménico Cristiano de Guatemala. Participante en la organización de la Universidad Maya de Guatemala, según los acuerdos de paz y en especial el acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. Primer rector de la Universidad Maya Ixil, en Nebaj, El Quiché y de la Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango. Ha escrito varios artículos sobre derechos y educación superior de, para y por los pueblos indígenas. Participante en espacios regionales sobre educación superior de los pueblos indígenas en América Latina.

Wagner Roberto do Amaral

Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (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). Pós-Doutor em Políticas de Educação Superior Indígena pela Universidad Tres de Febrero/Argentina (2018). Professor Associado do Departamento de Serviço Social e docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. 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, 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 Edu-

cação Escolar Quilombola, Gênero e Diversidade Sexual e Alfabetização de Jovens Adultos. Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL e da CUIA do Paraná. Correo eletrônico: wramaral2011@hotmail.com.

Williams Ramírez Benito

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT, 2017). Beneficiario en el Programa de Nuevos Talentos Científicos y Tecnológicos de Tabasco (PENT) por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCYTET, 2016). Asistente investigador en el proyecto “Estudiantes Indígenas en la Universidad Pública Estatal en Tabasco. Identidad, Experiencias Interculturales y Expectativas en el caso de la UJAT”, 2016. Algunas publicaciones de artículos; “Ocultación de la Identidad de los Estudiantes Indígenas Universitarios: Condicionamientos y Barreras en su Trayectoria Escolar”, 2016. “Condicionamientos y Barreras Interculturales en la Formación del Estudiante Indígena en la UJAT”, 2017. Estancias de Investigación realizadas: “XIII Verano de la Investigación Científica UJAT 2017” en la UJAT, 2017. “Educación Superior en Contextos Multiculturales”, realizada en la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), 2018. Miembro del proyecto Seminario-Cátedra “Educación Superior e Interculturalidad en la Región Sur Sureste de México”. Es becario por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Actualmente estudiante de la maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa por la UJAT, donde realiza estudios sobre Identidad Étnica de Estudiantes Indígenas en el Contexto Universitario. Correo electrónico: williams23.ramirez@gmail.com.

Xinia María Zúñiga Muñoz

Costarricense. Licenciada en Trabajo Social (Universidad de Costa Rica - UCR). Magíster en Estudios de la Violencia Social (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica - UNED). Egresada del doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura (UCR). Profesora e investigadora de la UNED. Encargada de la Cátedra de Trabajo Social y Sociología (1984 a 2004). Directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (2004 a 2008). Coordinadora del Programa de investigación: “Cultura local/comunitaria y sociedad global” del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde - UNED, 2008 a 2018). Investigadora en el Proyecto “Conflictos territoriales e interétnicos en Buenos Aires, Costa Rica. Aportes interdisciplinarios para su resolución”. Espacio Universitario de Estudios Avanzados (Ucrea) Universidad de Costa Rica, 2018-2020. Coordinadora del Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, de las universidades públicas de Costa Rica (Conare, 2013 a 2018). Representante de la Universidad Estatal a Distancia en la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena 2007-2015. Representante de la Universidad Estatal a Distancia en la Red Interamericana de Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial), 2014 a 2018. Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Consultora académica para el eje de Educación Superior: diversidad cultural e interculturalidad en América Latina durante la Conferencia Regional de Unesco sobre Educación Superior en América Latina (CRES2018) realizada en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Yesica Alejandra Quina Huila

Estudiante de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca. Diplomado en gerencia social y proyectos empresariales autogestionarios (Universidad Cooperativa de Colombia - UCC), 2011. Diplomado en gerencia social y proyectos autogestionarios solidarios, UCC - Instituto de Economía Social y Cooperativismo (Indesco) 2013. Coautora de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica en el departamento del Cauca. Trabajo comunitario en comunidades campesinas de Popayán, Cajibío y El Tambo (Cauca). Miembro activa de La Corporación Ciudad Red Gestores y Gestoras de Vida (Corporciur). Práctica docente en temas relacionados con fortalecimiento de los saberes de plantas medicinales partiendo de los conocimientos interculturales en la zona urbana de Popayán. Correo electrónico: jesik-1995@unicauca.edu.co.

Yuri Hamed Zapata Webb

Es mestizo nicaragüense. Actualmente vicerrector general de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Zona Caribe Nicaragüense - Uraccan. Candidato Doctoral en Educación Superior (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - UNAN León). Magíster en Estudios Interdisciplinarios (Universidad de York, Canadá). También tiene especialización en Gestión y Liderazgo Universitario (Universidad de la Plata, Argentina y Uraccan, Nicaragua). Ha sido vicerrector del Recinto de Uraccan Bilwi. Ha coordinado procesos de planificación y evaluación institucional. Actual asesor de Uraccan para los procesos de planificación estratégica y autoevaluación institucional. Ha realizado investigaciones sociohistóricas y dirigido equipos multidisciplinarios sobre Desarrollo Humano. Representa a la Uraccan en el marco de la Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias de Abya Yala, acompañando procesos de construcción de planes de vida institucional. Autor de libros y módulos: *Historiografía, Sociedad y Autonomía*, 2007. Coautor de artículos publicados en la *Revista Wani* del Cidca. Ha sido miembro de comisiones de evaluación, de planificación e interculturalidad en el Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua. También hace acompañamiento a procesos de planificación estratégica a la Organización Negra de Centro América, Oneca.

Zulma Alicia Segura

Nacida en Hualfin (Belén, Catamarca). Transcurrió su infancia y parte de la adolescencia en Mina Farallón Negro, donde trabajaban sus padres, situación que definió su proyecto de vida: rescatar la palabra, la memoria y la producción cultural desconocidas de los trabajadores mineros y de todos aquellos que al presente sufren condiciones de opresión y silenciamiento. En este camino se graduó en el año 2000 como licenciada en Letras (Universidad Nacional de Tucumán) con la tesis *Alteridad, mujer y testimonio en Latinoamérica: Rigoberta Menchú y Domitila Barrios de Chungara*, dirigida por la doctorra Carmen Perilli. Es magíster en Psicología Social (Universidad Nacional de Tucumán - UNT), graduada con Summa Cum Laude con la tesis: *Desgajes del socavón. Impacto del desarraigo en la subjetividad de los ex mineros de Mina Farallón Negro (Catamarca)*. Actualmente se encuentra terminando su tesis doctoral en el Doctorado en Humanidades (UNT). Como miembro del Instituto Cerpacu (Facultad de Filosofía y Letras- UNT) desde 1998, ha participado como investigadora en varios proyectos avalados por el Consejo de Investigacio-

nes de la UNT. Fue becaria de Postgrado del Ciunt. Actualmente, en un convenio con la Universidad Marta Abreu, de Santa Clara (Cuba), participa de un proyecto de investigación sobre autorías infantiles de la palabra-pensamiento en niños de Cuba y Tucumán. Sus trabajos de investigación actuales giran en torno a la memoria social, el lenguaje y las condiciones de existencia de los sectores populares del NOA y se articulan con la docencia universitaria en la cátedra de Lingüística II y la escritura poética, con la que ha participado en certámenes y encuentros literarios.



Este libro ofrece un panorama del campo de Educación Superior, por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, con especial atención al análisis de experiencias de colaboración intercultural. Sus capítulos analizan casos concretos en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá. De manera complementaria, uno de ellos presenta aprendizajes derivados de iniciativas desarrolladas en once países de América Latina.

Los treinta y cinco capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por sesenta y ocho colaboradoras/es que forman parte de organizaciones sociales y universidades y otros tipos de instituciones de educación superior de nueve países latinoamericanos. Buena parte de ellas/os son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes. Casi todos estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 5to Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración Intercultural: servicio, investigación y aprendizajes”, realizado del 24 al 26 de octubre de 2018 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 Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



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



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

