

# La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil

RITA GOMES DO NASCIMENTO

## Introducción

El racismo en las universidades produce efectos perversos, reproduce la estructura fundacional de desigualdad en la sociedad brasileña, misma que, durante mucho tiempo, excluyó de la educación superior a diferentes grupos y sectores de la población nacional, como lo fueron los pueblos indígenas. A pesar de que en los últimos años se hayan adoptado una serie de políticas que apuntan a la ampliación del ingreso indígena en las instituciones de educación superior en Brasil, sus historias, culturas, lenguas, saberes y conocimientos continúan ausentes de los planes de estudio, así como su presencia en otros espacios académicos decisivos. Este es un ejemplo de lo que se conoce como racismo institucional, un sistema de desigualdad presente en el ámbito de las instituciones que pone en situación de desventaja a los no blancos.<sup>1</sup>

Por ello, dicho problema también está asociado al largo proceso histórico enraizado al periodo colonial de tentativas, de negación, o de eliminación de la presencia de los pueblos indígenas en el territorio nacional. A pesar de ello, en las últimas décadas se ha observado un crecimiento significativo del número de individuos y grupos que reivindican su reconocimiento como indígenas, fenómeno ligado a los movimientos de redemocratización y a la llegada de lo que se conoce como Políticas de Identidad. Con este crecimiento ha ganado presencia la gran diversidad étnica

de los pueblos que habitan las diferentes regiones del país, formada por 305 etnias hablantes de 274 lenguas, con un contingente cercano a 17% de la población indígena que no habla portugués, de acuerdo con datos del Censo Demográfico de 2010, realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Ejemplificando este crecimiento y la extensión de la presencia indígena por todo el territorio nacional, los números apuntan a que en los más de 5,000 municipios brasileños, 80.5% de ellos vive, por lo menos, una persona autodeclarada indígena.

A pesar de estos números, los pueblos indígenas presentan una baja densidad poblacional, correspondiente apenas a 0.4% del total de la población brasileña, estimada en 190 millones de habitantes. De esta manera, los datos censales indicaron que hubo 896 917 personas autodeclaradas indígenas, en el último censo demográfico. En este universo poblacional, 63.8% de las personas se encuentra en la zona rural y 36.2% en la zona urbana, presentando significativas diferencias referentes a las situaciones de escolarización. De este modo, aquellos que se encuentran en contextos más urbanos, dentro o fuera de sus Tierras Indígenas (TI), poseen mayor acceso a políticas educativas; mientras que aquellos situados en el ambiente rural son los menos escolarizados, o los que tienen menor acceso a la educación escolar.

En cuanto a los procesos de escolarización, los datos demográficos indican flagrantes desigualdades, tanto con relación al resto de la población nacional, como en la situación territorial de los indígenas. Por ejemplo, la mayoría de los indígenas de más de 10 años de edad no alfabetizados se encuentra dentro de las Tierras Indígenas, alcanzando un porcentaje de 32.3% en comparación con aquellos de 15 o más años de edad. Es válido recordar, que la tasa de alfabetización nacional es de 90.4%.

La realidad de desigualdad educativa, en relación con el resto de la población brasileña, sugerida por los números del censo demográfico, está confirmada por los censos educativos emprendidos por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas “Anísio Teixeira” (INEP, siglas en portugués), vinculado al Ministerio de Educación (MEC). De esta forma, en lo que se refiere a la educación básica, de los 278 484 estudiantes matriculados en las 3 376 escuelas indígenas en el año 2019, solo 12% estaba en la educación media, etapa que posibilita la entrada a la educación superior. Se percibe que hay, entonces, cierta disfunción en la trayectoria escolar de los estudiantes de educación básica de escuelas indígenas debido a la concentración de matrículas y a la no evolución hacia la educación media, demostrando que es un desafío a ser superado en la promoción de la educación escolar indígena en todas sus etapas.

Es importante destacar que la mayoría de las escuelas indígenas están localizadas en tierras o comunidades indígenas. Se presupone que la mayor parte de los estudiantes que concluyeron la educación básica no tienen acceso a la educación media en sus propias comunidades, por lo que se están desplazando hacia los centros urbanos, cursando la escuela lejos de sus lugares de origen. Un indicador de la nula oferta regular y universalizada para aquellos que demandan esta etapa de escolaridad parece estar asociado a la

precariedad de la infraestructura física y tecnológica de las escuelas indígenas. Los datos del Censo del INEP de 2019 señalaron que 26% de estas unidades educativas no poseen inmuebles propios, por lo que funcionan en lugares improvisados como iglesias, centros comunitarios, almacenes o casas de harina. En los edificios escolares existentes, el funcionamiento de las actividades escolares es precario debido a la falta de bibliotecas y laboratorios de ciencias, además de la dificultad de acceso a internet y a la ausencia de computadoras. También es grande el número de profesores sin formación en el Nivel Superior, condición exigida por las normas educativas brasileñas para impartir clases en la educación media.

Sobre los estudiantes indígenas que están en escuelas no indígenas, ya sean los que se desplazan solo para ir a la escuela, o los que viven en los centros urbanos, no son tomados en cuenta al respecto. Ellos componen las masas “indistintas” de estudiantes al carecer de información sobre su condición o situación étnica. La falta de datos estadísticos se conjuga con la ausencia de políticas públicas que atiendan sus especificidades. Las políticas educativas existentes, de carácter generalizador u homogeneizador, seguían sin considerar la diversidad cultural y de lenguas que existe en el país, incluso cuando eran pensadas para algunos segmentos específicos, por ejemplo, los niños, donde prevalecía un estándar urbano sin considerar las particularidades de las diferentes infancias. En resumen, no existe política, programa, acción o iniciativa destinada a la atención de los estudiantes indígenas matriculados en las escuelas no indígenas. Cuando habitan las ciudades, muchas veces sin contar con las redes de apoyo comunitario, la exclusión es aún más perversa. A su vez, no pueden beneficiarse de las políticas indigenistas, como la salud, que ofrece la Secretaría Especial de Salud Indígena del Ministerio de Salud.

Tal situación deja en claro la urgencia de demandas por escolarización en las propias comunidades, justificando la creciente reivindicación de los pueblos indígenas por mayor atención educativa. Es necesario añadir que estos grupos étnicos presentan situaciones y necesidades educativas diversificadas con diferentes historias de contacto y territorialidad, muchas veces forzando su desplazamiento, 42.3% de la población se encuentra fuera de las tierras indígenas.

Si en un primer momento las reivindicaciones estaban centradas en la garantía del derecho a la escolaridad básica, ofrecida en escuelas y con profesores indígenas, con el tiempo aumentaron las demandas por mayores niveles de escolaridad, principalmente para los últimos años de la educación básica, la media y, en consecuencia, la superior. Como resultado de este proceso, en 2018 había cerca de 57 000 estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior públicas y privadas brasileñas, algunos de ellos ya con los beneficios de las políticas de inclusión y permanencia.

## Los estudiantes indígenas en el sistema de educación superior

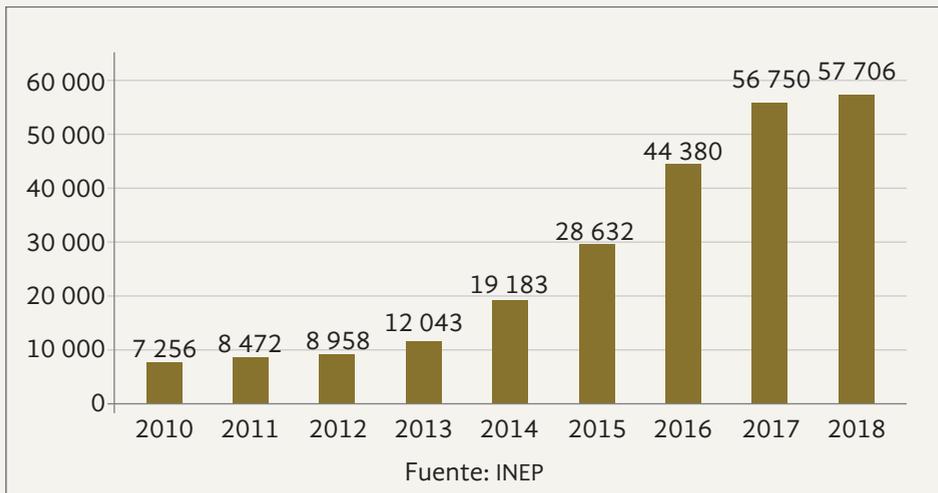
Trazar un panorama acerca de la presencia indígena en la educación superior se torna un desafío frente a la escasez de datos sistematizados. Lo que revela, entre otras cosas, el lugar ocupado por los pueblos indígenas en el horizonte de políticas de educación superior del propio Ministerio de Educación (MEC). Esta situación es agravada, en la actualidad, a partir de los cambios ocurridos en 2019 en el escenario político nacional. En el área de educación hubo una reestructuración administrativa del MEC que extinguió la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi), instancia especializada en tratar las políticas de

diversidad y la lucha contra las desigualdades educativas. Vale destacar que las acciones creadas para la inclusión de la diversidad en la educación superior fueron gestadas directamente por la Secadi o a partir de ella, por ejemplo los casos del Programa de Apoyo a la Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (Probind), en 2005, y del Programa de Educación Tutorial/Conexiones de Saberes, lanzado en el 2010.

A pesar de la escasez de datos es posible obtener informaciones, como la situación de la matrícula de los estudiantes indígenas, a partir de los datos del INEP, que desde 2007, incluyeron el requisito *color/raza* en el formulario de recopilación de datos para el Censo de la Educación Superior. Es importante decir que este requisito se complementa a partir de la autodeclaración de los estudiantes y docentes, preservando su derecho de no declarar a qué categoría de *color/raza* pertenecen. En estos casos la IES, responsable del llenado del formulario, utiliza la opción *información no disponible*, lo que presupone la necesidad de utilizar otros procedimientos para la obtención de estos datos por la propia IES. Vale destacar que el Censo de Educación Superior presenta un número elevado de declaración no racial, evidenciando aún más uno de los efectos del racismo en la educación superior.<sup>2</sup>

Como resultado del cumplimiento de este requisito, el Censo de la Educación Superior de 2018 señaló que, de las más de 8 millones de matrículas, 57 706 o 0.7% son estudiantes indígenas. De estas, 15 450 están en las IES públicas y 11 619 en las federales, lo que equivale cerca de 20% del total; 3 552 o 6.1% en las estatales y 279 o 0.5% en las municipales.<sup>3</sup> Estos números han crecido a lo largo de los años, lo que llevó a un aumento exponencial en el ingreso de estudiantes indígenas en esta etapa educativa, como puede observarse en los datos a continuación.

Gráfica 1. Matrículas de estudiantes indígenas en los cursos de pregrado, 2010 a 2018



La red privada concentra la mayor parte de las matrículas, presentando el total de 42 256 o 73.2%. Este porcentaje no es diferente al nacional, considerando que todas las matrículas de las IES privadas corresponden al porcentaje de 75.4% de las 8 450 755 matrículas del sistema de educación superior. Esto se debe, principalmente, a que esta red posee el mayor número de instituciones educativas, lo que representa 88.2% de las 2 537 IES existentes en el país. Actualmente son 299 IES públicas y 2 238 privadas.

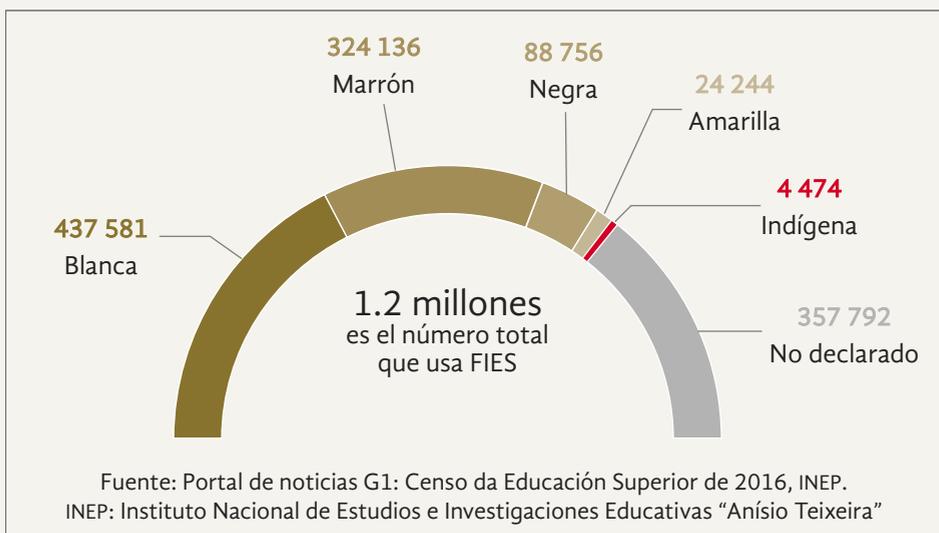
Al observar estos números se piensa que la mayor cantidad de indígenas en las IES privadas se debe al hecho que se encuentran más próximas a sus comunidades. Por otro lado, debido al formato académico, por ser la gran mayoría de facultades\* y no de universidades, las formas de ingreso son más accesibles, con una estructura académica menor que incluye la prevalencia de modalidades de educación a distancia. Se puede deducir que la concentración se deba también al crecimiento en la demanda por un título universitario entre los indígenas, hacien-

do que ellos consuman los productos disponibles en el catálogo de cursos ofrecidos en este mercado. A su vez, estos con frecuencia no mantienen relación con el desarrollo socioambiental y cultural de los territorios indígenas, incluso si fuera considerado que gran parte de estos estudiantes se encuentra fuera de sus territorios de origen.

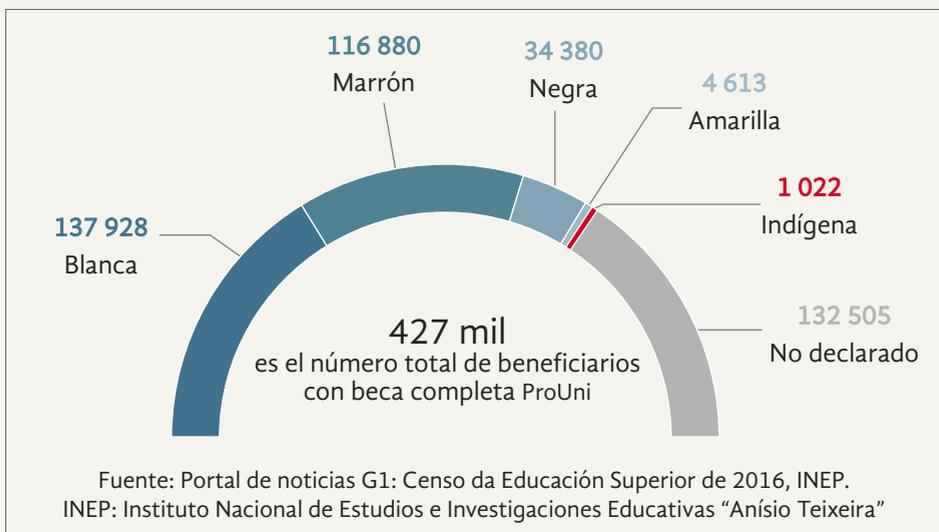
Los números todavía indican la insuficiencia de las políticas de expansión, interiorización e inclusión en la red pública creada por el Gobierno Federal en las últimas décadas. Entre ellas están el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni) de 2007; la expansión de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica de 2003; la Ley núm. 12.711/2012 (Ley de Cuotas) y el Programa Beca Permanencia de 2013. Fueron creados también incentivos para la red privada, como el Fondo de Financiamiento al Estudiante de Educación Superior (FIES) de 2001, y el Programa Universidad para Todos (ProUni) de 2004. Incluso los indígenas, junto con los estudiantes ne-

gros, son los que menos ingresan al FIES y este dato tomado del Censo de la Educación al ProUni. Los siguientes gráficos ilustran a la Educación Superior de 2016.

Gráfica 2. Estudiantes beneficiarios del FIES de acuerdo con color/raza



Gráfica 3. Estudiantes beneficiarios del ProUni de acuerdo con color/raza



Sobre los indígenas matriculados en las redes públicas estatales y municipales la información es escasa o inexistente. Cuando se produce se refiere a cada IES en particular; no existe, por ejemplo, un panorama por unidad de la federación que demuestre el perfil de este alumnado. Algunas investigaciones de maestría y doctorado han abordado aspectos de la presencia indígena en determinada universidad. A su vez, son trabajos a los que accede un público restringido y de poca circulación. Otro énfasis que huye de la regla es el trabajo de la Comisión Universidad para los Indios (CUAIA) del estado de Paraná, descrito por Amaral Fraga Rodrigues y Lázaro (2016), que realiza el acompañamiento del ingreso y la permanencia de los estudiantes indígenas en las IES paranaenses.

En relación con las IES federales, hay una mayor producción de datos que ayudan a conocer mejor la situación de los indígenas en tales instituciones. Ejemplo de esto es la Investigación Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los(las) Graduados(as) de las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), realizada por el Fórum Nacional de Prorectores de Asuntos Estudiantiles (FONAPRACE).<sup>4</sup> Su última edición reveló, por ejemplo, que los indígenas representaban 0.9% del total de estudiantes en las IFES y que, en términos absolutos, 10 736 lograrán graduarse.

En lo que se refiere a las territorialidades o lugares habitacionales, los datos señalaron que el número de indígenas que no viven en el municipio donde estudian es mayor que otros segmentos de la población nacional. Entre los indígenas no aldeanos el porcentaje es de 24.8%, mientras que entre los aldeanos el número aumenta a 32.9%, diferente de la situación de los estudiantes blancos, representados tan solo por 20.5%. Estos porcentajes pueden estar asociados al hecho de que la mayoría de las IES públicas no poseen sede o cam-

pus próximos a los territorios indígenas, situación que fuerza a los indígenas a desplazarse para estudiar en las instituciones públicas fuera de sus regiones o, como se dijo antes, a matricularse en las instituciones privadas más próximas, aunque se encuentren lejos de su territorio.

Estos datos invitan a reflexionar acerca de una serie de cuestiones, como las relaciones o formas de colaboración que son establecidas entre las universidades y los indígenas. El poder de acción del movimiento indígena, en comunión con las universidades de su región, es el modo por el cual el racismo –que niega las identidades indígenas– interfiere en la conformación geopolítica de la presencia indígena en las universidades. La investigación de estos cuestionamientos, sin embargo, excede el límite de los propósitos definidos para el presente texto. A su vez, es necesario profundizar en ellos una vez que las iniquidades educativas, representadas por la situación de los indígenas en la educación superior, produzcan y refuercen otras desigualdades sociales, ubicando al racismo, como regla, en la base de muchas de ellas.

## Racismo y educación superior

Hablar de racismo y educación superior para los indígenas significa hablar de un fenómeno reciente, surgido de los debates públicos y de las cuestiones de investigación que llegaron con los estudiantes indígenas al espacio universitario. La situación de discriminación vivida por ellos ha servido para demostrar cómo el racismo ha afectado a los pueblos indígenas, ampliando la comprensión al respecto de los alcances de esta práctica ideológica asociada a situaciones de desigualdad.

Con las cuestiones traídas por la presencia indígena a los espacios académicos se ha podido percibir y discutir las intersecciones entre categorías como raza

y etnia, prestando atención, incluso, a las especificidades de la situación de los indígenas en las universidades. En otras palabras, el racismo comienza a ser usado como una nueva llave de lectura para pensar la cuestión de los indígenas en la educación superior, junto a términos como exclusión, desigualdad, discriminación, prejuicio e interculturalidad. De esta manera, si la cuestión racial ha sido percibida en el ambiente académico, principalmente por la ausencia de determinados estratos de la población nacional, en el caso de los indígenas ésta ha sido más discutida, sobre todo a partir de su presencia.

Es decir, el ingreso de los indígenas a las universidades ha demostrado cómo el racismo también se manifiesta cuando las diferentes presencias se encuentran en estos espacios. Después de todo, la imagen actual del indígena como un ser distante en el tiempo y el espacio reserva para él, cuando mucho, un lugar bastante específico en el mundo académico: el de objeto de investigación. Su presencia, en este sentido, provocaría diferentes situaciones de racismo, ya sea por ocupar un lugar que no se creía que podía ser para él, poniendo en riesgo lugares de privilegio o cuestionando los monoreferenciales científicos y conceptuales de la academia o por la negación de su existencia y sus derechos. Tales posturas reflexionan lo que se conoce como racismo estructural, relacionado a prácticas ideológicas de reproducción de jerarquías a través de la discriminación, prejuicio y violencia contra personas o grupos étnicoraciales. La naturalización de estas prácticas provoca que “los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resulten evidentes”, perpetuando las desigualdades históricamente establecidas (Mato, 2020, p.17).

Han sido frecuentes las situaciones en las que el racismo contra los estudiantes indígenas se manifieste por medio de la

violencia física y simbólica. Discursos de odio, agresiones físicas, gestos segregacionistas, nulo acceso a las políticas de atención estudiantil, ausencia de sus historias, sus culturas y lenguas en los planes de estudio, son denunciados por los estudiantes como prácticas de racismo en las universidades. Estas prácticas demuestran, entre otras cosas, que la permanencia de los estudiantes indígenas en las IES concierne no solo a la garantía de alimentos, transporte y vivienda, sino también al establecimiento de relaciones más ecuanimes o igualitarias con otros estudiantes, profesores, cuerpo técnico y dirigentes, para mejorar su convivencia en estos espacios.

De acuerdo con lo señalado por la investigación del FONAPRACE referida anteriormente, el racismo expresado a través de la violencia física, de la dificultad de acceso a materiales pedagógicos, del asedio moral por parte de los docentes, o incluso por las dificultades financieras, impacta en el rendimiento académico de los estudiantes. En algunos casos, estas manifestaciones de racismo motivan el abandono de los cursos universitarios por parte de los estudiantes indígenas, a pesar de no ser muy frecuente. Esto significa que muchos enfrentan una situación de desigualdad sin el apoyo necesario.

Al reaccionar a estas situaciones, los estudiantes indígenas han recurrido, en primer lugar, a las instancias internas de las propias IES responsables de la investigación de denuncias, como las oidorías\*\* y comisiones de ética. También ha sido frecuente la formación de asociaciones académicas, casos observados en la Universidad de Brasilia (UNB) y en la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), incluso la creación de centros de cultura indígenas, por ejemplo, el realizado en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR). Además de estos, también han sido creados otros espacios de convivencia

que buscan favorecer su permanencia en el ambiente universitario.

Estos movimientos tuvieron como resultado que la denuncia de los estudiantes ganara espacio en los medios y estimulara a las universidades a discutir y elaborar estrategias de enfrentamiento contra el racismo. Los estudiantes indígenas también han recurrido a la justicia para denunciar las situaciones de racismo sufridas por ellos.

Entre los casos que más han repercutido en los medios están los de las universidades localizadas en el estado de Pará, en la región amazónica, al norte de Brasil. Estas tienen muchos estudiantes indígenas matriculados y un expresivo contingente poblacional indígena en la región. En la UFOPA, por ejemplo, los estudiantes indígenas, llegados de diferentes situaciones de contacto y territorialidad, beneficiarios de acciones afirmativas, han sido destino privilegiado de prejuicios y discriminación: algunos de ellos por habitar las ciudades y no hablar lenguas indígenas, otros por hablar su lengua y ser poco fluidos en lengua portuguesa. En este caso, el racismo se manifiesta en el rechazo de los indígenas que entraron por cuotas, ya sea negando o reconociendo su indianidad. Este ejemplo sugiere afirmar que, en Brasil, aún persiste, incluso en la región amazónica, la idea de la extinción o desaparición de los indígenas y su consecuente asimilación a la sociedad nacional como indiferenciados social y culturalmente.

A su vez, los prejuicios contra las acciones afirmativas que buscan promover la inclusión de los indígenas a la educación superior son de todo orden. Uno de ellos es la creencia que las acciones hieren el régimen de igualdad previsto en la base de las leyes nacionales y que, por lo tanto, la entrada debería ser por mérito individual. Otra es que tales acciones perjudicarían la calidad de educación e investigación rea-

lizados en las IES. La presencia indígena causaría incluso incomodidad o malestar, poniendo en jaque la idea de quiénes son ellos y cuál es su papel en la formación de la nación. De cualquier modo, se puede entender que el racismo sedimentado en el imaginario nacional ha sido accionado en el espacio universitario para cuestionar o deslegitimar las acciones afirmativas.

Una de las estrategias para el enfrentamiento del racismo en las universidades es la creación de acciones que incluyan a los indígenas como docentes, técnicos y dirigentes. Esta representatividad se ha propuesto como una demanda importante de estos colectivos. Para ellos, tal estrategia contribuirá a la incorporación de una mayor pluralidad de saberes, conocimientos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, de enseñanza, de investigación y de gestión en la educación superior. A su vez, podrá colaborar en el aumento de la autoestima de los estudiantes indígenas y de su percepción de la universidad como un espacio plural que también le pertenece. Es decir, que la diversidad cabe en la universidad.

Esta demanda ha crecido, principalmente, a partir de la reivindicación de los profesores indígenas que imparten en la educación básica y que consiguieron cursar la formación intercultural indígena, ofrecida a través del Prolind; los profesores pretendían ser formadores de los nuevos profesores indígenas en las universidades. Dicho deseo tomó fuerza a medida que los egresados de las primeras generaciones específicas fueron ingresando a los programas de posgrado. Hoy, además de estos profesores, doctores y maestros, se cuenta también con otros indígenas posgraduados, llegados de diferentes iniciativas de inclusión académica que podrían actuar en la educación superior.

Sin embargo, actualmente el número de profesionales indígenas que actúan en esta área es insignificante, la cantidad de

docentes indígenas, por ejemplo, no llega a una decena. La situación hace reflexionar en la inexistencia de acciones que busquen su inclusión como profesionales. Una alternativa sería la inclusión de los indígenas en la *Ley 12.990* del 2014, que reserva cuotas para negros en los concursos públicos federales. La implementación de acciones como ésta, mientras tanto, carecería de un contexto político favorable, lo que se piensa como algo improbable en el momento actual.

De cualquier forma, incluso teniendo un número pequeño de indígenas con posgrado, considerados en la literatura académica como intelectuales indígenas, se piensa que ellos podrían contribuir en convertir la educación superior en algo más adecuado para la diversidad. Para ello sería necesario tener mayor inversión en los posgrados, área que aún tiene poca presencia de las minorías étnicoraciales, que, pese a que algunas IES han instituido recientemente las acciones de inclusión de estos colectivos en sus programas, debe registrarse que, en la actualidad, está en vigor una tendencia política contraria a la adopción de tales iniciativas. La Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), vinculada al MEC, por ejemplo, ha disminuido deliberadamente el número de becas. Ha procurado, a su vez, detener el efecto de los actos normativos que incentivan a las instituciones federales a establecer acciones afirmativas para los posgrados. Ejemplo de aquello es la *Orden Núm. 545*, 16 de junio del 2020, del MEC, que revocó la *Orden Normativa Núm. 13*, del 11 de mayo del 2016, que disponía inducir acciones afirmativas en los cursos de posgrado, buscando la inclusión de negros, indígenas y personas con deficiencias en tales cursos.

El conjunto de las situaciones presentadas demuestra, de acuerdo con lo sugerido, que el racismo atraviesa las relaciones contemporáneas de los pueblos

indígenas con las agencias del Estado brasileño, como es el caso de las universidades. Lo que constituye la propia formación del Estado y, en esta condición, al estar enraizada a las prácticas y discursos de la población brasileña, esta ideología adentra los muros del ambiente universitario, reproduciéndose en su práctica institucional. De este modo, semejante a la realidad de otros países latinoamericanos, se observó que el racismo opera con diversas formas en los sistemas de educación superior, poniendo desafíos no solo en lo que se refiere a su comprensión, sino, principalmente, en lo que atañe a la construcción de iniciativas concretas para erradicarlas (Mato, 2020).

En el caso brasileño, fue la expresiva entrada de los estudiantes indígenas a las IES, a partir del comienzo de los años 2000, lo que dio mayor visibilidad a las condiciones de desigualdad entre indígenas y no indígenas. De esta manera, la creación e implementación de las primeras políticas de promoción de la educación superior para los indígenas, principalmente aquellas protagonizadas por el MEC, fue permitiendo el surgimiento de las denuncias, y comenzaron a ser develados los prejuicios, las discriminaciones y otras formas naturalizadas de manifestar el racismo.

Por otro lado, es necesario recordar que la presencia indígena en la educación superior, ya sea a través de su participación en cursos y programas ya existentes, o a través de la creación de cursos y espacios institucionales específicos, fue parte del proceso de cambio ocurrido en el escenario político y académico brasileño en un pasado reciente. Estos cambios tuvieron repercusiones en las dinámicas sociopolíticas de las comunidades indígenas y en la forma de relacionarse entre estos pueblos y el Estado nacional. Es decir, en la entrada de los estudiantes indígenas a las instituciones que forman el sistema

de educación superior se encuentran articuladas diferentes estrategias políticas. Estas buscan la formación de cuadros profesionales y liderazgo indígena para que impartan cursos, principalmente en las escuelas de sus comunidades, en sectores ligados a la política de salud específica y otras instancias de gestión para sus territorios. Otro objetivo fue la formación política para participar en espacios de representación, creados en el ámbito de un ideal de democracia participativa.

De esta forma, intrínsecamente ligada a las relaciones de su territorio e identidad étnica, la lucha por la educación escolarizada está anclada al derecho constitucional y educativo brasileño. También está amparada por los marcos legales del campo jurídico internacional, que establecen el derecho a la educación en todos los niveles para los pueblos indígenas, como se afirmó en otra parte (Nascimento, 2015).

En este escenario algunas conquistas fueron decisivas, tales como la definición y la adopción de marcos legales que buscan asegurar el derecho a la educación superior para los indígenas, como el caso de la *Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Núm. 9.394 de 1996)*; esta última fue alterada en 2011 para definir en su *Artículo 78, párrafo 3º*, que:

En lo que se refiere a la educación superior, sin perjuicio de otras acciones, la atención a los pueblos indígenas va a hacerse efectiva en las universidades públicas y privadas a través de la oferta educativa y de la asistencia estudiantil, así como del estímulo para la investigación y el desarrollo de programas especiales.

En el campo del derecho internacional, la *Convención Núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, además de otros aspectos, invita a los estados na-

cionales a adoptar “medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir educación en todos los niveles, por lo menos en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. Añade, además, que los programas y servicios de educación “deberán ser desarrollados y aplicados en cooperación con ellos a fin de responder a sus necesidades particulares”. Es necesario, por lo tanto, “abarcar su historia, su conocimiento y técnicas, su sistema de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

En Brasil, la *Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia de Durban* comenzaron a orientar la acción del gobierno brasileño en el enfrentamiento contra el racismo y el fomento de la igualdad racial. La participación brasileña en la *Conferencia mundial contra el racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia correlacionada*, ocurrida en el 2001, fue decisiva, resultado de un proceso de movilización protagonizado por el *Movimiento negro*. A pesar de ello, se contó con la participación de indígenas y del órgano oficial indigenista del Comité Nacional, instituido para preparar la participación brasileña. El trabajo del Comité, con el que se relacionan las cuestiones indígenas, señaló al establecimiento de políticas educativas promotoras de la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades como la forma de lucha contra el racismo. Esta propuesta fue tratada en el *Programa de Acción de la Conferencia de Durban*, donde se reconoció que: “la educación en todos los niveles y en todas las edades, incluso dentro de la familia [...] [es] la clave para el cambio de actitud y comportamiento basado en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia correlacionada [...]”.

Específicamente en la *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia de Durban*, la preocupación del racismo

contra los pueblos indígenas fue presentada como defensa y reafirmación de los documentos internacionales que versan sobre los derechos de estos pueblos. Además, trae preocupaciones sobre el efecto actual de las estructuras o instituciones políticas y legales que niegan las “características multiétnicas, pluriculturales y plurilingües de una población y, en muchos casos, constituyen un factor importante de discriminación en la exclusión de los pueblos indígenas”. En el documento se reconoce que:

[...] el valor y la diversidad de las culturas y el patrimonio de los pueblos indígenas, cuya contribución singular al desarrollo y pluralismo cultural de la sociedad y cuya plena participación en todos los aspectos de la sociedad, en particular en las cuestiones que se relacionan con ellos, son fundamentales para la estabilidad política y social en el desarrollo de los Estados en los cuales habitan.

El legado de la Conferencia de Durban tuvo repercusiones en la construcción de políticas públicas, principalmente para la población negra, como la creación de la Secretaría Especial de Promoción de la Igualdad Racial (Seppir) y del *Estatuto de la Igualdad Racial*, instituido a través de la *Ley Núm. 12.288* en el 2010. Donde, pese a su importancia, estas acciones no ejercieron influencia alguna en las políticas indigenistas.

De esta forma, la mayor inserción de los indígenas en la educación superior ha sido promovida bajo la óptica de la lucha contra las desigualdades educativas y la democratización de esta etapa de educación. En este sentido, fueron decisivas las acciones del *Programa Diversidad en la Universidad*, creado en 2002,<sup>5</sup> y su despliegue en otras iniciativas que buscaron incluir negros, indígenas y otros grupos en la educación superior. Estas fueron ba-

ses importantes para la posterior implementación de la acción de lucha contra el racismo.

## Avances y desafíos

En un escenario donde los pueblos indígenas están cada vez más presentes en las IES brasileñas, es posible enumerar algunos avances y desafíos en la relación entre la educación superior y el racismo.

Como avance, se pueden destacar las diferentes formas de articulación efectuadas por los estudiantes indígenas universitarios que se configuraron como estrategias colectivas para el fortalecimiento de su presencia en el ambiente académico y, por extensión, de la lucha contra el racismo. De acuerdo con lo señalado, fueron creadas, con este propósito, diversas modalidades organizadoras de los estudiantes, tales como directorios académicos, centros culturales, encuentros nacionales de estudiantes universitarios indígenas y asociaciones académicas o de investigación.

El acceso a los cursos de pregrado y posgrado ha resultado, a su vez, en la formación de profesionales indígenas como profesores, abogados, antropólogos y lingüistas. Ellos han generado investigaciones a partir de su mirada y las han referenciado en su contexto político y cultural de pertenencia étnica, de esta forma se ha generado un debate acerca de los paradigmas eurocentristas del conocimiento académico. Los profesionales han actualizado, a su vez, el sentido de las investigaciones científicas realizadas con los pueblos indígenas, considerando el compromiso del investigador indígena con su comunidad, así como con los protocolos de ética en las universidades.

A su vez, puede ser considerada como avance a la creciente concientización por parte de los mismos indígenas, sus profesores y los gestores de las IES, de la manera

en que el racismo afecta a los pueblos indígenas. Poco a poco se va comprendiendo que los mecanismos y la forma por la cual el racismo se manifiesta deben ser desestructurados. Para ello, las universidades necesitan ser repensadas y reconstruidas sobre nuevas bases.

Frente a esto, son puestos como desafíos en la lucha contra la situación de racismo en la educación superior:

- El perfeccionamiento del proceso de producción de datos raciales, metodologías e instrumentos de investigación del INEP que dan cuenta de las especificidades etnoculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas.
- La publicación de datos sobre los estudiantes indígenas por las IES privadas, contemplando la forma de acceso, su trayectoria académica, y el acceso a las políticas de financiamiento estudiantil y de concesión de becas.
- La creación o consolidación de espacios de gestión para la atención estudiantil, o de acción afirmativa en todas las IES.
- La oferta de cursos de extensión y disciplinas específicas, optativas u obligatorias, en las diferentes áreas de formación académica para la educación en las relaciones etnoraciales.
- La promoción de campañas y otros eventos enfocados en la lucha contra el racismo, tanto para la comunidad académica como para su entorno.
- La promoción de eventos académicos con información sobre los pueblos locales, definición de conceptos relacionados a la identidad, la diversidad, la interculturalidad, la raza y la etnia, así como una legislación sobre discriminación racial en Brasil, entre otros.
- La creación y el perfeccionamiento de los canales de denuncia de la situación de racismo en las IES, ya sea a

través de las oidorías, las comisiones de ética u otros espacios.

- La inclusión de indígenas en los organismos de toma de decisión en las universidades, consejos universitarios, comisiones, y en su cuerpo profesional como docentes, investigadores, técnicos y gestores.
- La inserción de las culturas, historias y lenguas de los pueblos indígenas en los planes de estudio académicos.

Al ingresar a la educación superior, los indígenas buscan ser reconocidos como sujetos con derechos y, al mismo tiempo, quieren sentir que la universidad también les pertenece. Es decir, que son parte del ambiente académico, realizando de esta manera una inclusión no excluyente, demostrando que la diversidad cabe en la universidad. Esta fue la reivindicación, por ejemplo, de los estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) en un manifiesto realizado en el 2012, que, al recibir a los nuevos estudiantes, expresaron la necesidad de “preparar” a la universidad para su presencia.

Percibimos que la comunidad universitaria ignora la realidad y lucha de los pueblos indígenas. ¡¡¡Pero no salimos de nuestras aldeas para enfrentar este mundo académico en vano!!! **Si la universidad no está preparada para recibirnos, nosotros vamos a prepararla.** No queremos ser solamente “objeto de investigación” de una ciencia que nos excluye como sujetos históricos y productores de conocimiento. A la universidad se le atribuye un gran potencial de transformación de la sociedad y ésta debe comenzar por renovarse a sí misma. Entendemos que éste debe ser un espacio que no solo represente la diversidad en el discurso, sino que sea efectivamente construido por ella.

(Xoça Manifiesto, 2012 cit. por Costa, 2015, p.154)

Para finalizar, esta reinención de la universidad va hacia la construcción de estrategias de desmantelamiento de los

mecanismos que instituyen el racismo, convirtiéndose, de alguna manera, en una institución antirracista.

## Notas

1. Al respecto de la categoría usada por los investigadores y promovida por los movimientos sociales, el término racismo se ha relacionado más a las situaciones de desigualdad en la población negra que con aquellas vividas por los pueblos indígenas; aún más, de acuerdo con lo sugerido en este texto, principalmente a partir del aumento en el ingreso de estudiantes indígenas en la educación superior, se ha hablado cada vez más sobre los efectos del legado racista sobre ellos.
2. Desde 1997 es obligatorio el envío anual de información sobre docentes y estudiantes de las IES al INEP. La entrega de los datos para el Censo está enganchada a la participación de las IES en las evaluaciones de los cursos de educación superior organizadas y ejecutadas por este órgano vinculado al MEC.
3. En Brasil las IES están creadas y organizadas académicamente como universidades, centros universitarios y facultades, que pueden ser públicas (federales, estatales y municipales) o privadas; además de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFS), y los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETS), instituciones públicas de educación superior y tecnología vinculadas al MEC.
4. Creado en octubre de 1987, el FONAPRACE reúne a los rectores, subrectores, decanos o responsables por los asuntos comunitarios y estudiantiles de las IES federales, que son un órgano vinculado a la Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Educación Superior (Andifes).
5. Sobre el tema, consultar, entre otros, Ameida (2008) y Nascimento (2015).
  - \* *Facultades* en el entendido de que son un espacio en el que se imparte conocimiento de grado superior especializado. [N. del E.]
  - \*\* La *oidoría* es el canal directo para que cualquier persona se manifieste acerca de las actividades y los procedimientos de las instancias gubernamentales. [N. del E.]

## Referencias

- Almeida, N. P. (2008). Diversidade na Universidade: o bid e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Amaral, W. R., Fraga L., Rodrigues, I. C. & Lázaro, A. (Orgs.). (2016) *Coleção estudos afirmativos, 8: universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Brasil. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado a 01 de outubro de 2020 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
- Costa, S. L. (2015). pet-Comunidades Indígenas na UFBA: notas preliminares de um projeto ainda em construção. In: a.e.c. Freitas (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes* (pp. 143-155). Rio de Janeiro: E-papers.
- Dantas, C. (2018). Estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade. In Portal de notícias G1. Recuperado el 20 de septiembre de 2020 en <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas-sao-os-que-menos-contam-com-apoio-publico-para-pagar-universidade.ghtml>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). Estudos Especiais: O Brasil Indígena. Recuperado el 01 de octubre de 2020 en [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf).
- Mato, D. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De Prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9 (13), pp. 1-14.
- Nascimento, R. G. (2015). Entre 'inclusão social e étnico-racial' e a busca por 'autonomia e protagonismo indígena': mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil. In: D. Mato (Org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contexto y experiencias* (pp. 97-116). Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Trés de Febrero.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2001). Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Recuperado el 14 de octubre de 2020 en [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf).
- Organização Internacional do Trabalho [oit]. (1989). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Recuperado el 14 de octubre de 2020 en <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>.
- Tupinambá, G. (2019). Estudantes indígenas da ufopa estão sendo empurrados pra fora da universidade. In O Boto. Recuperado el 20 de septiembre de 2020 en <http://o-boto.com/blog/estudantes-indigenas-da-ufopa-estao-sendo-empurrados-pra-fora-da-universidade>.