

Universidades

Año LXXXII · Nueva época · Núm. 87 enero-marzo, 2021.

ISSN 0041-8935



CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dra. Dolly Montoya Castaño
Rectora de la Universidad Nacional de Colombia
(Bogotá, Colombia)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector de la Universidad Ricardo Palma
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. Marcelo Knobel
Rector de la Universidad Estatal de Campinas
(San Pablo, Brasil)

Vicepresidente (Región Caribe)

Dra. Miriam Nicado García
Rectora de la Universidad de La Habana
(La Habana, Cuba)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Msc. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Hugo Oscar Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J.
Rector Universidad Iberoamericana
(Ciudad de México, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Ing. Jorge Fabián Calzoni
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda
(Buenos Aires, Argentina)

Vicepresidente de Autonomía

Lic. Rodrigo Arim
Rector de la Universidad de La República
(Montevideo, Uruguay)

VOCALES

Vocal de Organismos y Redes

Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva
Directora Ejecutiva del Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, Brasil)

Vocal de Organismos de Cooperación y Estudio

Dra. Olivia Sanhueza
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Escuelas
y Facultades de Enfermería, ALADEFE (Concepción, Chile)

Secretario General

Dr. Roberto Escalante Semerena
(Ciudad de México, México)

Universidades

DIRECTOR

Hugo Enrique Sáez

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.

Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.

† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Daniel Mato

PORTADA

Parte de un proyecto preliminarmente titulado

Defensa del territorio, el cuerpo de la mujer y la sanación,

Tuxtla Gutiérrez, México, 2020, de Maya Goded.

CONTRAPORTADA

Claudia Coca. *Mejorando la raza* (detalle)

Instalación de fotografía, fotografía encontrada y pintura al óleo. 2.10 m x 6.00 m. 2000,

INTERIORES Y PLÁSTICA

Claudia Coca

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués

Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Esaú López Fraga

AGRADECIMIENTOS

A Claudia Coca, Maya Goded y Gustavo Hirales.

ICONOGRAFÍA

Algunas mezclas y otros cruces, instalación en cerámica y madera (0.90 m x 0.60 m x 0.30 m, 2013), en las páginas 6 y 7. *La tempestad*, instalación de dibujos en carbón vegetal y pasteles (medidas variables, 2019), ilustrando la "Introducción" de Daniel Mato, en las páginas 8, 12 y 13. En las páginas 21, 26 y 29, *Mala casta en este reino* (detalles), instalación de bordados en lino (medidas variables, 2014). *Algunos cuentos, otras tempestades* (detalle), instalación de bordados en lino (medidas variables, 2014) en la página 44. En las páginas 63 y 64, detalles de *Mejorando la raza*, que aparece completa en la página 71. En la página 147 hay un detalle de *Otros deseos* (obra que aparece completa en la página 112). Para la portadilla de "Reflejos", *Pacífico* (dibujo sobre tela, Tríptico, 2m x 4.50). Dentro del artículo dedicado a Claudia Coca, páginas 151-154: *Mala raza* (detalle), *Algunas mezclas y otros cruces* (detalle), *Museos* (detalle) y *Caníbal* (detalle). En la entrevista a Maya Goded, páginas 156-161: además de la referencia a la de la portada, hay varias fotografías de varios autores, todas facilitadas por Goded. En "Documentos", páginas 162-166, hay material de las colecciones del Archivo Histórico del Colegio Nacional de Montserrat, que el propio Federico Sartori nos facilitó. Y finalmente, en las páginas 168 y 169, fractales hechas por Lizz Avilés.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udual.org y publicaciones@udual.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXII, Nueva época, núm.87, enero-marzo, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87>

CONTENIDO

Racismo y educación superior en América Latina

PRESENTACIÓN	
<i>Hugo Enrique Sáez</i>	6
DOSSIER	
Introducción	8
<i>Daniel Mato</i>	
Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia	15
<i>Anny Ocoró Loango* y Milena Margoth Mazabel</i>	
Racismo y universidades en el Ecuador	35
<i>María Susana Cervantes Anangonó y Luis Alberto Tuaza Castro</i>	
Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México	53
<i>Itza Amanda Varela Huerta y Bertha Maribel Pech Polanco</i>	
A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil	73
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações	91
<i>Maria Nilza da Silva</i>	
TRADUCCIONES	
La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil	113
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
La población negra y la educación superior en Brasil: algunas consideraciones	127
<i>Maria Nilza da Silva</i>	
A DISTANCIA	
Renovador de la educación a distancia, Manuel Moreno	145
<i>Mónica Torres</i>	
REFLEJOS	150
retablo	
Claudia Coca en cinco tiempos	151
entrevista	
Maya Goded, fotografía de un andar	156
DOCUMENTOS	
El Archivo Histórico del Colegio Nacional de Monserrat	162
<i>Federico Sartori</i>	
RESEÑA	
Cubanidades en vilo, una lectura a Como polvo en el viento	167
<i>Gustavo Hiraes</i>	

Presentación



Se supone que un Estado nación se instaura mediante un gobierno que ejerce su soberanía sobre determinado territorio y población, integrada ésta por ciudadanos formalmente iguales ante la ley, condición válida desde un punto de vista constitucional abstracto.

En los hechos, los actores sociales están divididos y enfrentados por intereses y desigualdades diversas en todos los terrenos. Desde el siglo XIX se concibió en varios países latinoamericanos y caribeños que fundar la escuela laica, universal y gratuita sería un elemento que vendría a inducir mayor equidad entre las clases sociales.

Por efecto de estas políticas, el analfabetismo retrocedió significativamente en la mayoría de los países de la región después de la Segunda Guerra. No obstante, la presencia escolar de los sectores sociales marginados no ha sido significativa más allá de la secundaria. En particular, el racismo se ha descargado con fuerza en la discriminación de los pueblos originarios, sometidos por la colonización europea, y de los afrodescendientes, cuyos ancestros llegaron al continente en su mayoría como esclavos durante el periodo mencionado. En el presente número de Universidades se dedica el Dossier a examinar cómo se halla la participación de este sector poblacional en las Instituciones de Educación Superior.

El racismo es un fenómeno discriminatorio que a menudo se presenta como fundado en una teoría presuntamente científica que distingue “razas” (concepto vacío) superiores e inferiores. Las víctimas de este tipo de exclusión suelen hallarse en situación de pobreza y a su marginación económica se suma la confinación habitacional a zonas rurales y a la periferia urbana, lo que dificulta su incorporación plena a la cultura educativa,

Desde una imagen simbólica, el racismo identifica a los indígenas y a los afrodescendientes como flojos, intelectualmente disminuidos. En realidad, no se advierte que disponer de un capital cultural estrecho no depende del nivel de la inteligencia, sino de la ausencia de conocimientos y habilidades impartidas en las instituciones a las que no han tenido acceso.

Según la teoría de Pierre Bourdieu, la universidad conforma un campo, es decir, un sistema estructurado en que se mueven distintas fuerzas que compiten por la apropiación de espacios y posiciones frente al saber. Si se analizan los factores que confluyen para que se dificulte la incorporación de los miembros de las clases subalternas a la educación superior, conviene aplicar otras dimensiones de esta teoría: los tipos de capital.

En principio, la situación de estas etnias se caracteriza por un escaso “capital económico” (entendido como el usufructo de recursos para vivir y sobrevivir), por efecto de la ocupación en trabajos precarios en los que se desempeñan sin protección legal. Ello condiciona su ingreso y permanencia en un sistema escolar primario de baja calidad, que a veces abandonan para contribuir con un empleo en el sostenimiento de la familia.

Como es obvio, su “capital cultural” (habilidades y conocimientos obtenidos en las instituciones escolares) también es magro, salvo en quienes por vocación personal se preocupan por ampliarlo mediante la lectura y la información. Las relaciones humanas se restringen a las establecidas con vecinos y familiares, de modo que su “capital social” es bastante reducido. Se carece de las “influencias” y contactos que poseen los sectores dominantes. Por ese motivo, los partidos políticos se ofrecen como auténticos “padrinos”, protectores de la comunidad a cambio de su apoyo en las elecciones.

Opino que, luego de leer el Dossier, la tarea pendiente para suprimir los sesgos racistas en nuestras sociedades es aplicar la antigua fórmula de educar al educador.

Hugo Enrique Sáez
Director





Racismo y educación superior en América Latina

El *racismo* es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas, algunas de las cuales serían superiores a otras. Esta ideología sirvió de sustento al colonialismo europeo y ha continuado reproduciéndose en los estados republicanos, que en el siglo XIX se constituyeron a partir de ella.

Desde entonces, e incluso en la actualidad, los sistemas e instituciones educativas de todos los niveles continúan jugando papeles clave en la *reproducción* y *naturalización* del racismo, aunque frecuentemente de maneras no conscientes para la mayor parte de sus integrantes.

Para avanzar en la *erradicación del racismo* es necesario entender que la *discriminación racial* es solo una de sus manifestaciones. El problema es más complejo. Si bien en algunos países de la región los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia personas y comunidades afrodescendientes e indígenas son cada vez menos habituales, existen desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales y algunas formas dominantes de sentido común, que continúan reproduciendo inequidades que les perjudican especialmente. Estas inequidades suelen recibir escasa atención por parte de otros sectores de la población, medios de comunicación, gobiernos e instituciones públicas, así como universidades y otras instituciones de educación superior.

El racismo ha sido *naturalizado* en las sociedades latinoamericanas y los sistemas educativos tienen buena parte de la responsabilidad en que así sea. Especialmente la tienen las universidades y otras instituciones de educación superior en las que se forman tanto los docentes de todos los niveles educativos, como profesionales y técnicos que consciente o inconscientemente continúan reproduciendo diversas modalidades de racismo. La responsabilidad por estos hechos abarca también a las leyes y políticas que regulan su funcionamiento, los organismos que las aplican y los de evaluación y acreditación de las instituciones y carreras.

Las consecuencias de este problema son graves. Porque graduados de educación superior participan en la *reproducción y naturalización* del racismo en toda la sociedad. Por ejemplo, lo hacen a través de sus actividades en los sistemas de educación, salud y justicia, en labores legislativas y de formulación y aplicación de políticas públicas, entre otros espacios significativos. Que así ocurra no debería resultar sorprendente. Porque el racismo, en tanto ideología, permea todas las instancias de los sistemas de educación superior y sus marcos regulatorios. Está enquistado en las leyes, así como en los modelos institucionales, normas y prácticas. También lo está en los planes de estudio de todas las carreras. Ocasionalmente aparece de maneras explícitas, pero frecuentemente lo hace de maneras *invisibles* para la mayoría de los actores.

Si bien en los sistemas e instituciones de educación superior continúan observándose eventos de discriminación racial hacia personas indígenas y afrodescendientes y expresiones denigratorias hacia estos pueblos, sus modos de vida, lenguas y sistemas de conocimiento, las modalidades en que opera el racismo no se reducen a esto. Comprenden también la omisión de las lenguas, historias, visiones de mundo, sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad de estos pueblos, así como un escaso o nulo interés por los problemas que les afectan. Además, según los casos, incluyen la inexistencia, insuficiencia o inadecuación de políticas y programas que promuevan y hagan posible el ingreso y exitosa trayectoria de estudiantes, docentes y otros trabajadores de esos pueblos, que resulten efectivos para responder a las inequidades históricamente construidas que los afectan. También abarcan la ausencia o insuficiencia de políticas que financien experiencias sostenidas de investigación y vinculación *con* sus comunidades, como los hay para desarrollarlas con otros actores sociales y económicos.

Por otra parte, la omisión de oportunidades de aprendizaje asociadas al conocimiento de los aportes de estos pueblos, como la ausencia o deficiencia de oportunidades de vinculación y conocimiento mutuo con personas y comunidades de esos pueblos, *afectan la calidad de la educación* que estos sistemas e instituciones proveen a todo su estudiantado. El racismo no solo crea problemas de acceso, trayectoria y graduación a personas de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que también afecta la calidad de la educación que estas brindan, la investigación que realizan y su papel como formadoras de opinión pública y ciudadanía.

La necesidad de actuar para resolver estos graves problemas ya es parte de la agenda de un número creciente de personas e instituciones, como resultó evidente en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba, en junio de 2018 (CRES 2018). Esta reunión cumbre contó con la participación de más de cinco mil representan-

tes de los sistemas e instancias de educación superior de toda la región, incluyendo autoridades gubernamentales con competencia en la materia, autoridades universitarias de varios niveles, redes de universidades, especialistas en el tema, estudiantes y sus federaciones, docentes y gente que trabaja en esos espacios, así como sus sindicatos.

La CRES 2018 emitió una declaración final que incluyó varias recomendaciones orientadas a *erradicar el racismo e interculturalizar* la Educación Superior: garantizar los derechos educativos de pueblos indígenas y afrodescendientes y otros grupos de población históricamente discriminados; incorporar sus cosmovisiones, lenguas, valores, sistemas de conocimiento, modalidades de aprendizaje; así como reconocer sus instituciones de educación superior propias. Esta declaración marca un hito en la historia de la educación superior. El reto es llevar esas recomendaciones a la práctica.

En función de estos objetivos es necesario tener cuidado con ciertos usos de la categoría “racismo estructural”, pues más allá de que enfatiza la importancia y profundidad del problema, algunas de sus aplicaciones parecen visualizarlo como si fuera un fenómeno tan omnipresente que, justamente por estar en “todos lados”, no lo estaría en ninguno en particular. Para lograr avances concretos en la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de educación superior es necesario desagregar la categoría “racismo estructural” y afinar el análisis respecto de las múltiples formas concretas en que se expresa y reproduce en este campo en particular.

Para que el análisis de las formas concretas en que opera el racismo en la educación superior pueda resultar útil para intervenir, procurando su erradicación, es necesario examinar marcos constitucionales y legales, políticas públicas, normas y prácticas institucionales concretas, prácticas de gobierno y gestión, diseño de carreras, planes de estudio, modelos y prácticas de docencia, investigación y vinculación con personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Es importante poner especial atención a la posible existencia de brechas entre los derechos establecidos para estos pueblos en las constituciones nacionales y su aseguramiento o no en las leyes y normativas. También es menester examinar las articulaciones entre diversas modalidades de racismo y las inequidades asociadas a deficiencias de la oferta educativa en niveles anteriores, diferencias lingüísticas, género, clase, ruralidad, situación migratoria. No se debe perder de vista que en la búsqueda y construcción de iniciativas para erradicar el racismo en la educación superior es imprescindible contar con la participación libre e informada de estudiantes, docentes y trabajadores indígenas y afrodescendientes, y de sus organizaciones. Este último no es solo un criterio ético y metodológico, sino también un derecho establecido en instrumentos jurídicos internacionales vigentes en todos los países de la región.

Los anteriores son también criterios que, a grandes rasgos, guían las modalidades de investigación y acción de las autoras y el autor de los artículos reunidos en el presente Dossier, quienes, salvo en un caso, son integrantes de pueblos indígenas o de afrodescendientes, que a lo largo de sus vidas han vivido en carne propia los problemas que analizan.

El estudio de Anny Ocoró Loango y Milena Mazabel analiza cómo el racismo se manifiesta en la educación superior y afecta las posibilidades de acceso y trayectorias educativas de personas indígenas y afrodescendientes. El texto examina el racismo constitutivo de la manera en que el Estado colombiano encaró la educación de estos grupos de población hasta la Constitución de 1991, y de cómo los cambios sobrevenidos a partir de entonces aún no resultan suficientes para revertir la situación. Argumenta que, si bien ha habido avances, la participación de integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes en las instituciones de educación superior es aún minoritaria y se ve fuertemente condicionada y afectada por la persistente presencia del racismo en todos los espacios sociales, incluyendo estas instituciones. Destaca que las luchas de estos pueblos han contribuido a lograr el establecimiento de acciones afirmativas, la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación básica y media, y de las licenciaturas en etnoeducación en varias universidades y el reconocimiento de una universidad indígena por parte del Ministerio de Educación Nacional. No obstante, el Estado aún no garantiza a estos pueblos el pleno ejercicio de sus derechos, y el racismo y sus consecuencias persisten.

El artículo a cargo de Itza Amanda Varela Huerta y Bertha Maribel Pech Polanco, analiza cómo diversas modalidades de racismo afectan el acceso de personas indígenas y afroamericanas a las universidades, así como sus trayectorias y posibilidades de graduación en ellas. Para contextualizar este análisis ofrece un panorama de las condiciones de vida de estos grupos de población, con especial atención a los problemas que afectan su acceso a la educación básica y media. Con base en información documental y entrevistas, se aborda cómo diversas modalidades de racismo afectan a personas indígenas y afroamericanas en la educación superior, considerando no las que atañen a estudiantes de grado y posgrado, sino también a aquellas pocas que participan en ellas como docentes. Enriquece el análisis examinando la problemática en cuestión desde una perspectiva transversal de género. El texto presenta varios testimonios ilustrativos de la gravedad y complejidad de estos problemas y de cómo afectan los derechos educativos de estos pueblos, y las posibilidades educativas de sus integrantes. Concluye ofreciendo algunas propuestas para iniciar procesos de inclusión y de transformación de las universidades y de las políticas universitarias.

En el ensayo “Racismo y universidades en el Ecuador”, María Susana Cervantes Anangón y Luis Alberto Tuaza Castro analizan



la problemática del racismo en las universidades ecuatorianas. Destacan que gracias a las luchas de organizaciones indígenas y afrodescendientes, el establecimiento por la ONU de decenios internacionales y la adopción nacional de convenciones y convenios internacionales, a partir de la década de 1990 se produjeron importantes avances en los discursos políticos, constitucionales y legales que reconocen sus derechos humanos, incluyendo los relativos a educación. No obstante, el análisis presentado muestra que la existencia de brechas significativas entre derechos constitucionales, leyes, normativas institucionales y prácticas afectan el acceso de indígenas y afroecuatorianos a la educación superior y sus trayectorias educativas y posibilidades de graduación. Estas brechas también se expresan en un déficit en la incorporación de los saberes y cosmovisiones de pueblos indígenas y afrodescendientes en este nivel educativo. Concluyen que las personas indígenas y afroecuatorianas, especialmente las mujeres, continúan excluidas de la educación superior, lo cual empeora su calidad de vida e incrementa la desigualdad.

En el estudio “La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil”, Rita Gomes do Nascimento expone los efectos del racismo estructural en las universidades brasileñas con particular atención en la situación de los pueblos indígenas. Enfatiza que en estas instituciones, históricamente, el racismo se ha expresado principalmente como un sistema de exclusión, que apenas comenzó a revertirse a comienzos del siglo XXI, gracias principalmente a medidas de acción afirmativa. Sin embargo, aunque estas providencias han promovido el ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes, sus historias, culturas, idiomas, conocimientos y saberes aún están ausentes en los planes de estudio. Además, no existen acciones encaminadas a incluirlos en la plantilla permanente de estas instituciones como técnicos, docentes o directivos. El análisis ofrecido conduce a concluir que para enfrentar el racismo producido y reproducido en las universidades, es necesario no solo incrementar la presencia de estos colectivos, sino también establecer mecanismos institucionales dirigidos a desestructurarlo, entre programas de educación antirracista. La autora sostiene que estas acciones deben ser sistémicas y permanentes, y que deben involucrar tanto a la comunidad, académica como a la sociedad en general.

Finalmente, en su texto, Maria Nilza da Silva examina la situación de la población negra y la educación superior en Brasil. Analiza la densidad histórica y multidimensional del problema para poner en contexto cómo el racismo influyó



en el acceso, permanencia y posibilidades de graduación de estudiantes negros en las universidades desde la abolición de la esclavitud, ocurrida en 1888 y hasta los primeros años del siglo XXI, cuando se adoptaron las primeras políticas de acción afirmativa en educación superior. El racismo motivó que la historia, conocimientos, situación socioeconómica, expresiones culturales y otros aspectos de la vida de las poblaciones negras fueran omitidos casi por completo en la formación de docentes y profesionales de todos los campos, así como en labores de investigación. Esta situación afectó la vida de la población negra y las comunidades tradicionales de origen africano. Las acciones afirmativas implementadas a principios del siglo XXI han sido las políticas públicas de mayor impacto al respecto. Ellas han hecho posible el acceso y graduación de estudiantes negros y han fortalecido sus luchas por sus derechos. Pero con ellas no basta, aún resta mucho por hacer, especialmente lograr una mayor presencia de docentes y directivos negros en todas las universidades.

Esta pequeña pero significativa colección de artículos ilustra algunas de las múltiples formas en que el racismo afecta los derechos humanos y las vidas de personas y comunidades afrodescendientes e indígenas en América Latina, la calidad de la educación superior en la región y, en consecuencia, también las limitaciones de nuestras democracias. Espero que su lectura sirva para estimular reflexiones y debates que contribuyan a aunar esfuerzos para erradicar el racismo en los sistemas educativos y en nuestras sociedades.

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”, Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, CIEA. Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF.



Frutos de la nueva españa. Instalación de pinturas al óleo 0.70 m x 1.40 m aproximadamente. 2020.

Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia

ANNY OCORÓ LOANGO*

MILENA MARGOTH MAZABEL**

* Docente/Investigadora UNTREF-FLACSO.

**Indígena del Pueblo Kokonuko. Asesora jurídica del Consejo Regional Indígena del Cauca. Consultora en la organización *Earth Rights International* (ERI).

Resumen

Este artículo analiza cómo se manifiesta el racismo en la educación superior, desde la perspectiva de los alumnos y alumnas indígenas y afrodescendientes, para pensar el modo en que el racismo se reproduce y afecta las experiencias de vida y las trayectorias educativas de estos grupos. Poniendo el foco de análisis en la manera en que el Estado asumió la educación de estas poblaciones, desde el siglo XIX hasta la Constitución de 1991, se argumentará que, si bien en los últimos años la discusión sobre la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior ha venido ganando notoriedad, su presencia en las Instituciones de Educación Superior es aún minoritaria y se ve fuertemente condicionada y afectada por el racismo presente tanto en estas instituciones como en la sociedad. Por último, se plantean algunos desafíos y conclusiones.

Palabra clave: racismo y educación superior, pueblos indígenas, afrodescendientes.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>



Racismo na Educação Superior: análise desde a perspectiva das populações indígenas e afrodescendentes na Colômbia

Resumo

O artigo analisa a manifestação do racismo na Educação Superior, a partir da perspectiva dos alunos e alunas indígenas e afrodescendentes, para pensar o modo em que o racismo se reproduz e afeta as experiências de vida e trajetórias educativas desses grupos. Colocando o foco da análise na maneira em que o Estado assumiu a educação das populações, desde o século XIX até a Constituição de 1991, vai se argumentar que, embora os últimos anos a discussão sobre a participação das populações indígenas e afrodescendentes na Educação Superior tenha ganhado notoriedade, sua presença nas Instituições de Educação Superior é ainda minoritária e está fortemente condicionada e afetada pelo racismo presente nas instituições e a sociedade. Finalmente, se propõem alguns desafios e conclusões.

Palavras-chave: Racismo e Educação Superior; populações indígenas; afrodescendentes.

Racism in Higher Education: An Analysis from The Perspective of Indigenous and Afrodescendant Peoples in Colombia

Abstract

This is an analysis of how racism is expressed in higher education from the perspective of the indigenous and afrodescendant students, which aims to understand how racism reproduces and affects the life experiences and educational trajectories of these groups. Focusing on the way in which the State assumed the education of these populations from the 19th century to the 1991 Constitution, it will be argued that, although the discussion on the participation of the indigenous and afrodescendant peoples in higher education has gained notoriety in recent years, its presence in the Higher Education Institutions is still a minority and is strongly conditioned and affected by the present racism in these institutions and society. Finally, some challenges and conclusions are presented.

Keywords: Racism and Higher Education, Indigenous Peoples, Afrodescendants.

Introducción

Con la Constitución política de 1991, Colombia se asume como un país pluriétnico y multilingüe, reconoce a los pueblos indígenas y afrodescendientes como sujetos de derechos.¹ Antes de la promulgación de esta Constitución, estos pueblos no eran reconocidos con una ciudadanía plena, y aún cuando en las dos últimas décadas ha habido avances significativos, la herencia colonial continúa afectando su presente.

Históricamente, los pueblos indígenas y afrodescendientes han luchado contra el racismo y la discriminación para restituir la humanidad que el poder colonial les retiró, y para transformar y descolonizar nuestras sociedades de las prácticas que niegan y afectan su existencia. Pese al reconocimiento como sujetos de derechos colectivos, individuales y territoriales del que gozan, estos pueblos, al día de hoy, esa lucha no termina ni terminará hasta que se logre vivir en sociedades más igualitarias en las que el diálogo intercultural solo es posible si todas las culturas son reconocidas, valorizadas y dignificadas en las relaciones cotidianas. Los pueblos indígenas y afrodescendientes hacen un invaluable aporte a la democracia, a la cultura, a la producción de conocimientos y saberes ancestrales que son esenciales para la sostenibilidad social y ambiental, así como también hacen una gran contribución a la construcción de paz en un país que lleva más de 70 años de conflicto armado interno.

La situación demográfica y económica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia

Según cifras publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el último censo de población y vivienda, realizado en 2018, revela que el total de la población del país es de 48 258 494 habitantes. De ese total, 4.4% corresponde a los pueblos indígenas, y 9.34%, a la población NARP (Negros, Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros). No obstante, los resultados del Censo de 2018 revelaron una disminución de la población NARP en comparación al Censo del año 2005. En este censo, la población NARP es de 4 311 757 personas, lo cual representa 10.5% de la población total. Esta notable reducción de la población NARP, según el Censo de 2018, ha sido cuestionada fuertemente por diversas organizaciones *afro* del país (Vivas, 2019). Entre las causas, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) indica dificultades relacionadas con la realización del censo (capacitación, sensibilización y cobertura) y las barreras sociológicas y culturales que influyen en el autoreconocimiento étnico-racial, principalmente en contextos urbanos (DANE 2019). Por otro lado, tal como lo indica la Conferencia Nacional de Orga-

nizaciones Afrocolombianas (CNOA), la población afrocolombiana podría representar entre 20 y 25% de la población total, lo que implica un subregistro en el Sistema Nacional.²

Cuando la situación socioeconómica de los pueblos étnico-raciales se compara con la población nacional, se observan profundas desigualdades. Los pueblos indígenas y afrodescendientes presentan niveles de pobreza muy superiores a otros grupos. En efecto, la proporción de afrodescendientes en condiciones de pobreza crónica es más del doble que para los no afrodescendientes, y se incrementa para el caso de los hogares encabezados por mujeres (BM, 2018). Con referencia a la educación el Banco Mundial (2018), señala que los niveles de escolaridad en la educación primaria son aproximadamente 64% para afrodescendientes, frente a 83% para los no afrodescendientes, de los cuales 30% logra completar la educación secundaria. Con respecto al nivel terciario, 5% logra finalizarlo, lo que representa un porcentaje inferior al promedio general, que es de 14%. En las áreas rurales, estos indicadores presentan aún mayores diferencias.

Las personas afrodescendientes también enfrentan considerables obstáculos para acceder al mercado laboral. Al respecto, el informe del BM (2018) señala:

Los afrodescendientes tienen niveles más altos de desempleo en todos los países y, entre quienes tienen empleo, una proporción mayor labora en ocupaciones poco calificadas. En promedio, los afrodescendientes tienen casi el doble de la tasa de desempleo de los no afrodescendientes en numerosos países, con alrededor de 13% frente a 6%. Asimismo, alrededor de 75% de la población afrodescendiente tiene una ocupación poco calificada, en comparación con alrededor de 69% de la población no afrodescendiente (...) Los afrodescendientes también son más propensos a tener empleos informales en la mayoría de los países, después de controlar por el resto de los factores (p. 78).

Según los resultados del censo agropecuario de 2014, se identificó que la pobreza multidimensional para los pueblos indígenas residentes del área rural es de 69.5%, para la población residente en territorios de comunidades negras equivale a 58.2% y para la población en territorio ancestral raizal es de 19.3% (DANE, 2014). Los índices de pobreza multidimensional en Colombia se evalúan a partir de cinco dimensiones: la educación, la situación de la niñez y la juventud, la salud, las condiciones de la vivienda y el acceso a los servicios públicos y al trabajo (DANE, 2014). En el censo del año 2018, las dimensiones antes referidas muestran diferencias marcadas de desigualdad de los pueblos indígenas y afrodescendientes respecto al resto de la población.

El acceso de los Pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior

En Colombia hay aproximadamente 82 universidades: 31 oficiales, 50 privadas y una de régimen especial. Estas se encuentran ubicadas en 29 departamentos de los 32 que constituyen el país (MEN, 2015). Generalmente, las universidades están ubicadas en los principales centros urbanos, aunque después de la política de regionalización, la cual buscó reducir las brechas de acceso y permanencia en la educación superior en las zonas rurales, las universidades han comenzado a tener presencia en algunas regiones del país.

No obstante, las estadísticas continúan evidenciando que el acceso a la educación superior para los pueblos étnico-raciales es bastante inferior al resto de la población. Según cifras actualizadas por el Censo del DANE (2018), los pueblos indígenas cuentan con 6.7% de acceso a estudios universitarios respecto a 18.8% del total nacional. En el área de posgrados, el porcentaje es de 0.6% respecto de 2.8% del porcentaje nacional. Para los afrodescendientes, el ingreso a la educación superior es de 14.3%, también por debajo del total nacional que corresponde a 18.8%. En la formación de posgrados, los valores se ubican en 1.8%, respecto de 2.8% nacional (DANE, 2018). Estos datos son un indicador de la situación estructural de desigualdad que viven los pueblos étnico-raciales en Colombia, y de la falta de garantías para el ejercicio pleno de los derechos, específicamente del derecho a la educación superior. Esta desigualdad, que es histórica, tiene sus raíces en el racismo y la discriminación, situación que sigue vigente en nuestras sociedades.

La falta de datos étnico-raciales se convierte también en un obstáculo, pues más allá de los datos aportados por los censos o por las encuestas de hogares, Colombia no ha logrado avanzar en mediciones específicas y regulares sobre la situación de estas poblaciones. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNIES) de Colombia no incorpora la variable étnico-racial en sus mediciones. En efecto, “a autodeclaração étnico-racial não é uma variável usada nesses registros e esses dados são levados em consideração em muito poucas universidades. Essa mesma situação é apresentada nos dados da Colciencias, Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Inovação de Colômbia, onde esta variável também não é considerada” (Ocoró, 2020, p. 171).*

Breves consideraciones sobre la educación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes (siglo XIX hasta la Constitución de 1991)

Durante el siglo XIX, los partidos Liberal y Conservador, y la iglesia católica, alineada a aquellos, marcaron el desarrollo de la educación en Colombia (Ocoró, 2016). En 1870, durante la presidencia de Eustorgio Salgar, se sancionó el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* que instituyó la educación pública, obligatoria, laica y gratuita en Colombia. Este decreto también organizó el sistema educativo nacional y es “uno de los documentos más importantes de la historia educativa de Colombia” (Jaramillo, 1980, p. 80).

Dicho decreto sintetizaba el ideario sostenido por el liberalismo de dejar la educación en manos del Estado y mantener la enseñanza laica. A través de este decreto también se establecieron algunas obras de infraestructura para las instituciones educativas y se crearon escuelas normales para la formación de maestros y maestras en nueve ciudades capitales del país (Ramírez y Salazar, 2010). Al mismo tiempo, sectores conservadores y eclesiásticos propugnaban por la educación religiosa y se oponían al universalismo de la educación que dicho decreto introdujo. Las élites no consiguieron ponerse de acuerdo, finalmente estas disputas se van a dirimir en la Guerra Civil de 1876. Hasta ese momento no había un acuerdo sobre cómo debía ser la educación en el país, de modo que Colombia, lamentablemente, era uno de los países más atrasados de la región en el campo educativo.

De este modo, “factores estructurales como la pobreza y la mala distribución del ingreso, las guerras civiles y los conflictos internos, la compleja geografía, la fragmentación y organización política, la precaria infraestructura de transporte, las deficientes instituciones y la relación Iglesia-Estado incidieron para que Colombia a finales del siglo diecinueve contara no solamente con uno de los niveles educativos más bajos del continente sino con un escaso nivel de desarrollo económico” (Ramírez y Salazar, 2010, p. 8). La reforma muy tempranamente fracasó dada la oposición de sectores religiosos y conservadores que presionaron para derribarla, y también por la falta de recursos fiscales, lo que derivó en el cierre de muchas escuelas (Jaramillo, 1980).

En 1886, el conservadurismo ganó la presidencia con la segunda administración de Rafael Núñez y se creó una nueva Constitución en la cual la alianza entre la iglesia católica y el Estado es uno de los aspectos centrales del espíritu de la misma. Esta Constitución no sólo elimina la reforma liberal educativa, sino que instaura la obligatoriedad confesional católica en todo el territorio nacional. La educación se orientará bajo los principios o criterios de la iglesia católica y también se dispondrá la gratuidad de la educación primaria, más no su obligatoriedad. Esta Constitución de 1886 estuvo vigente por más de 100 años y en ella “la nación colombiana es percibida [como] (...) blanca, católica y cuya lengua natural es el habla castellana. Allí no se hace mención a los otros grupos étnicos” (Pineda, 1997, p. 113).

Dos años más tarde, a través del *Decreto 544* de 1888, se determinó que la educación: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (*Decreto 544* del 14 de junio de 1888, p. 1). Luego, en 1890 se expidió la *Ley 89* “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Esta Ley encomienda a la iglesia católica la administración de los territorios de los pueblos indígenas y su educación. Asimismo distingue, por un lado, a las personas civilizadas y, por el otro, a los “salvajes” y “las comunidades de indígenas reducidas ya a la vida civil”. La tutoría de estas poblaciones queda bajo la órbita de las autoridades eclesiásticas. Así lo podemos observar en los artículos 1º y 2º del Capítulo uno de esta Ley, en el cual se decreta:

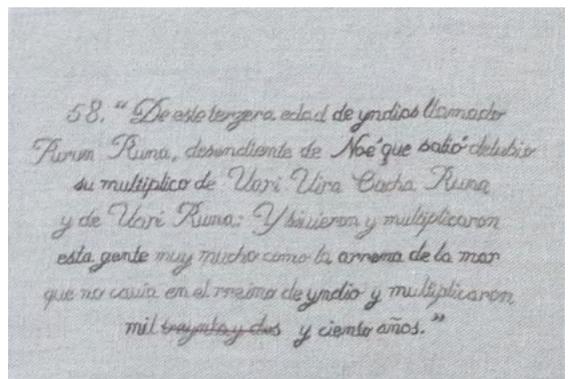
Artículo 1: La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Artículo 2: Las comunidades de indígenas reducidos ya a la vida civil tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos. En tal virtud se gobernarán por las disposiciones consignadas a continuación.

Posteriormente, el *Concordato de 1887* no sólo reconoció a la religión católica como la religión oficial, sino que también “la educación pública en escuelas, colegios y universidades, de ahí en más, debió regirse de acuerdo con la iglesia católica y ésta se haría cargo de la evangelización de los salvajes indígenas” (Ocoró, 2016, p.40). La población de origen africano no fue contemplada en esta Ley; para el Estado y para las élites, estas poblaciones eran invisibles. Es así que “indígenas y negros fueron representados como “salvajes”, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro objetivo de sujeción” (Castillo y Rojas, 2005, p. 35).

Esta negación también supuso la represión de sus formas de expresión, su historia y sus lenguas (Ocoró, 2016), dado que “hasta bien entrado el siglo xx, la escuela mantuvo la prohibición borbónica del uso de las lenguas aborígenes (incluyendo las indígenas, la palenquera de San Basilio o la variedad anglófona de los raizales de San Andrés)” (Romero-Medina, 2010, p. 172). Para estas poblaciones no hubo una inserción real en las políticas y leyes educativas pues se plantean procesos de evangelización orientados a suprimir la supuesta barbarie de estas poblaciones y a lograr su conversión moral. Este criterio, sin duda alguna, obedeció a la política racista aplicada sobre estas comunidades, las que no llegaron a ser vistas como ciudadanos con derechos plenos.

Hasta la Constitución de 1991, la educación de las poblaciones rurales indígenas y negras estuvo bajo la potestad de la iglesia católica (Romero-Medina, 2010). En Colombia, de este modo, se observan “las prácticas de escolarización/evangelización y aculturación que se dieron en paralelo con el desarrollo del sistema educativo nacional ya que, mientras que para aquellos ciudadanos considerados nacionales se pensaba un proyecto moderno, ilustrado que nacía ya sin integrar a los otros, para negros e indígenas la



colonización sería perpetuada” (Ocoró, 2016, p. 43). Podemos decir entonces que, en este proceso, hubo una selección de dispositivos evangelizadores, y que se los privilegió en el marco de los intereses de determinados grupos sociales y sus relaciones de poder, de las cuales la agenda educativa no estuvo exenta.

Hacia el reconocimiento pluricultural

La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, y define a las poblaciones indígenas y afrodescendientes como grupo étnico. Este reconocimiento se logra gracias al protagonismo de las organizaciones sociales indígenas y afrodescendientes y por la visibilidad que alcanzaron en la década de los noventa, lo cual influyó para que el Estado diera curso a algunas de las reivindicaciones sociales y las demandas que estas exigían. Los grupos étnicos presionaron para ser reconocidos y valorados dentro de la construcción de la nación y por la concreción de políticas destinadas a eliminar las desigualdades derivadas del racismo estructural.

En ese contexto, el Estado reconoció los derechos de propiedad colectiva de las comunidades negras (*Decreto 2314*) a través de la *Ley 70* de 1992, y los derechos de los pueblos indígenas con el *Artículo 63* de la Constitución Política. Este hecho es muy importante en tanto la tierra está vinculada a prácticas ancestrales y al reconocimiento del desarrollo de su propia cultura y sus formas tradicionales de desarrollo.

La *Ley 70* facultó, mediante el *Artículo 39*, la creación y la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los niveles de educación básica y media del Currículo Educativo Nacional. Por su parte, el *Decreto 804* de 1995 reglamentó la obligación de incluir la etnoeducación³ en todos los planes educativos de todo el territorio nacional donde existan comunidades indígenas, negras y raizales. Cabe mencionar que la etnoeducación estuvo en la agenda del movimiento negro ya desde la década de los ochenta del siglo XX. La *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* fue reglamentada en todos los establecimientos de educación formal del país a través del *Decreto 1122* de 1998. El *Artículo 2º* establece que:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el *Artículo 23* de la *Ley 115* de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

En el 2007, en el marco de la reivindicación del derecho a la educación propia, se creó, mediante el *Decreto 2406*, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). Esta comisión nació con el objetivo de favorecer “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los pueblos indígenas” (*Art. 2º*).

A partir del anterior espacio de interlocución, se han dado importantes logros, entre ellos, la administración de la educación de manera directa (*Decreto 2500* de 2010), lo cual constituye un avance hacia la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En el 2014 el Estado reconoció el SEIP, mediante el *Decreto 1953*, y a través de este viabiliza avanzar en el reconocimiento de la primera universidad indígena: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Cabe aclarar que Colombia es, dentro de la región latinoamericana, uno de los países con mayores avances en términos políticos y legislativos en relación con el reconocimiento a la población afrodescendiente e indígena; no obstante, la institucionalidad específica para abordar algunas de sus problemáticas, aún es incipiente.

La perspectiva étnico-racial en las políticas de educación superior

En América Latina, las políticas orientadas desde criterios étnicos raciales son un fenómeno más bien reciente. No fueron parte de la agenda de los Estados sino hasta bien entrada la última década del siglo XX (Ocoró, Loango y da Silva, 2018). En los últimos años, aun cuando no son suficientes y cuentan con limitados recursos, se han venido desarrollando diversas experiencias y modalidades de inclusión de los pueblos afrodescendientes e indígenas en los países de esta región (Mato, 2009).

Desde finales de los noventa del siglo XX, varios proyectos y programas adscritos a la idea de lo “intercultural” empiezan a cobrar forma institucional y académica en algunas universidades del continente. Desde diversos enfoques teóricos y posturas políticas en el marco de procesos universitarios, se ha configurado un campo académico en torno al fenómeno de interculturalidad y la educación superior, específicamente en la interculturalidad relativa a los pueblos y culturas reconocidas como étnicas en nuestro continente, vale decir pueblos indígenas y comunidades negras/afrodescendientes fundamentalmente. Algunos de estos procesos han surgido del seno de grupos y centros de investigación de universidades en México, Chile, Argentina, Brasil, Ecuador y Colombia, y se han planteado la tarea de “interculturalizar” y democratizar las prácticas de producción del saber científico y formación profesional, y la de producir paridad epistémica con organizaciones y movimientos sociales. Estos procesos se caracterizan por contener preguntas y tensiones propias del terreno educativo, y sus debates políticos y epistémicos replantean las relaciones entre el Estado y la sociedad. Muchos de ellos han decantado en la creación de programas interculturales o etnoeducativos como el caso colombiano, en el cual algunas universidades han creado las licenciaturas en etnoeducación.⁴

El debate ha ganado tal relevancia que en el año 2018 fue incorporado como uno de los ejes principales de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018. Las dos últimas declaraciones de la CRES (2008⁵ y 2018), impulsadas por la UNESCO, han afirmado en forma contundente que “la educación es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Lo anterior claramente representa un giro a favor de la ampliación de los derechos y la democratización en las políticas de educación superior en la región. En efecto, la CRES 2018 tuvo como uno de los ejes de trabajo: “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina”; en su *Declaración Final* expresó:

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

Curiosamente, en Colombia, así como en otros países de América Latina, las políticas de diversidad y pluriculturalismo no han transformado significativamente las condiciones de estas poblaciones, sino que, por el contrario, “las inequidades que afectan a los pueblos indígenas, como también a los afrodescendientes, aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas” (Mato, 2014, p. 11). En la educación superior, la presencia indígena y afrodescendiente es aún minoritaria, ya que existen fuertes brechas para que estas poblaciones puedan acceder a este nivel educativo. No obstante, a comienzos de la primera década del presente siglo, se han dado algunos progresos relacionados con la implementación de políticas universitarias de cupos especiales, o de acción afirmativa, para indígenas y afrodescendientes en algunas universidades del país, que han favorecido a menor escala el acceso de estos grupos a la educación superior.

En Colombia, las acciones afirmativas están fundamentadas por el *Artículo 13º* de la Constitución Política, con el cual se establece que: “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados”, por la *Sentencia T-422/96* que señala que “la diferenciación positiva corresponde al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural...” así como por la *Sentencia T-371/00* del 2000, en la cual por acciones afirmativas “se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación”.

La educación siempre ha estado presente en la agenda de los movimientos indígenas y afrodescendientes. Pese a los avances en las políticas insti-

tucionales, las brechas históricas de exclusión en el acceso a la educación superior siguen siendo significativas en el país y continúa profundizándose el exterminio cultural de los pueblos étnicos. Desde finales de las últimas décadas del siglo pasado, los pueblos indígenas y afrodescendiente han luchado por la creación de políticas sociales y educativas que garanticen el acceso a la educación superior. Al mismo tiempo, han buscado crear transformaciones estructurales del sistema educativo nacional, en aras de interculturalizar la educación a través de la inclusión de los conocimientos y los saberes de las diferentes culturas que habitan en el país. En la actualidad los alumnos y alumnas indígenas y afrodescendientes han creado distintas organizaciones al interior de las universidades. Estas agencian distintos procesos organizativos a interior de la IES, en los que se abordan las problemáticas que les afectan y se promueven procesos de formación y activismo de los estudiantes de estos grupos en temáticas relativas a la historia de estos pueblos y la construcción de identidades políticas indígenas y afrodiaspóricas, entre otras cuestiones. Como ejemplo de estas organizaciones, podemos mencionar los cabildos universitarios, los cuales han venido ganando fuerza al interior de las IES. Según la Red de Cabildos Indígenas Universitarios (CIU) a 2018 se tenía una base de datos de 80 Cabildos con presencia en diferentes universidades convencionales del país. En el mismo sentido, la comunidad estudiantil afrodescendiente se ha organizado para demandar el desarrollo de una educación superior democratizada y pertinente a las realidades socioculturales y geográficas del pueblo afro. En las universidades existen diversos colectivos y organizaciones ligadas a los consejos comunitarios y también al Proceso de Comunidades Negras (PCN). Estos procesos organizativos resultan de gran valor, por cuanto permiten dinamizar posiciones políticas gestadas en las organizaciones y contener el desarraigo cultural en las IES, a su vez que sus integrantes contribuyen a interculturalizar la universidad convencional desde sus conocimientos culturales y territoriales y a la lucha contra el racismo al interior de las IES.

Racismo y discriminación racial en Colombia

El racismo es una ideología y una práctica material que postula la existencia de razas; las clasifica en superiores e inferiores, y les atribuye determinadas características intelectuales y morales. Esta ideología se manifiesta a través de prácticas sociales e institucionales, y para el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se expresa en la vulneración sistemática de sus derechos fundamentales. También se manifiesta a través de “desventajas acumuladas a lo largo de siglos (...). Estas desventajas son el resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y sociocultural, que se reproducen y multiplican a través tanto de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales” (Mato, 2020, p. 1).

El racismo habilita diferentes violencias contra los pueblos indígenas y afrodescendientes, tiene graves impactos colectivos e individuales sobre la vida, los cuerpos y los territorios de estas poblaciones, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural. El racismo en Colombia afecta a los pueblos indígenas y afrodescendientes

en su integridad social, política, económica y cultural. Los pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente lo han denunciado, organizándose para luchar contra las distintas formas de racismo y discriminación que existen en el país. Las relaciones de poder jerárquicas asimétricas, que se instalaron sobre sus cuerpos y territorios han buscado anular, a través de diferentes estrategias y dispositivos institucionales, la autonomía, la cultura y existencia misma de estos pueblos.

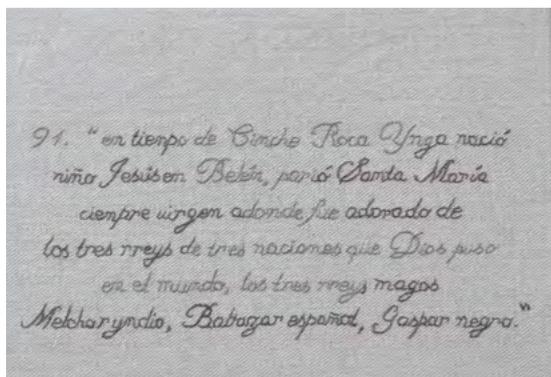
Como bien afirma Mato, “los estados coloniales y poscoloniales han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes” (Mato, 2020, p. 2). En Colombia, el racismo está tan “normalizado” en las prácticas cotidianas y en las instituciones educativas que comúnmente es invisibilizado.

La educación, al reafirmar posturas eurocéntricas y racistas que silencian las epistemologías y la historia de estos pueblos, ha sido uno de los principales instrumentos de reproducción del racismo. Las universidades convencionales tampoco han escapado a esto; desafortunadamente, ellas también han contribuido a invisibilizar la historia, los saberes y la cultura de estos pueblos.

Antes de la Constitución de 1991, los pueblos indígenas y afrodescendientes no tenían participación en la construcción del modelo educativo nacional; por el contrario, fueron excluidos e invisibilizados bajo un discurso civilizatorio racista que los consideraba salvajes, incapaces de tomar decisiones y de aportar al desarrollo del país. Esta política de Estado pretendía “civilizar” a estos grupos para “integrarlos” a la sociedad nacional, desconociendo y subvalorando su diversidad cultural y su propia humanidad.

Racismo en la educación superior

El racismo es un fenómeno estructural que tiene muchas formas de manifestarse y que viene acompañando a nuestras sociedades desde tiempos remotos. Como bien señala Almeida, “el racismo no es un acto o un conjunto de actos y tampoco se resume a un fenómeno restringido a las prácticas institucionales; es, sobre todo, un proceso histórico y político en que las



condiciones de subalternidad o de privilegio de sujetos racializados es estructuralmente reproducida” (Almeida, 2018, p. 29).

Ahora bien, cabe aclarar que no toda discriminación es racismo; sin embargo, todo racismo implica, o es, una forma de discriminación. En sus diferentes formas, actuaciones y modalidades, el racismo aparta a las personas. En nuestras sociedades, el racismo no se ejerce únicamente hacia las personas negras, los indígenas; también sufren racismo otras comunidades étnicas como el pueblo Romani.

En lo que hace a nuestro tema en cuestión, el racismo impacta en la vida, la cultura y en los territorios de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El patrón de desigualdad y empobrecimiento, al que históricamente se los ha sometido, es una de sus claras manifestaciones, y se expresa con mucha fuerza en el desigual acceso al mercado de trabajo y a la educación, en especial, a la educación superior.

Si bien, en las dos últimas décadas algunas universidades han desarrollado políticas de cupos especiales o de acción afirmativa, como comúnmente son llamadas, estas se vuelven, en muchos casos, inalcanzables para estos pueblos, dado que mayoritariamente se encuentran en las zonas rurales y en la periferia de los centros urbanos, y no cuentan con recursos para el sostenimiento de los/as estudiantes en las ciudades en las que están localizadas las principales IES públicas. En este sentido, aún con su escaso alcance, estas políticas resultan importantes, pero no son suficientes dado que en su diseño desconoce las realidades culturales, lingüísticas y económicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y no logran reducir las brechas existentes entre estos pueblos y el conjunto de la población general. Así entonces, como consecuencia, el racismo estructural continúa privilegiando el acceso a la educación superior a una parte de la población y excluyendo a otra.

También, persiste el patrón de negación e invisibilidad epistemológica de los pueblos étnicos. Pelechor (2017) refiere que:

A partir de la invasión europea, se truncó nuestro proceso de construcción del conocimiento, y con él todo el avance y evolución científica al que habíamos llegado. Pero, no solo se truncó, sino que, fue destruida gran parte de nuestra ciencia y cegaron muchas vidas, y con ellas la sabiduría que llevaban consigo. También se sabe que el invasor y quienes le precedieron en nuestro proceso histórico, ocultaron y persiguieron ese conocimiento para imponerse económica, social y culturalmente sobre nosotros y dominar, a como diera lugar, nuestros territorios y nuestros pueblos” (Pelechor, 2017, p. 166).

El ocultamiento de los conocimientos es parte del dominio y sometimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y ha profundizado las desigualdades existentes. Además, el desconocimiento de la historia de estos pueblos étnico-raciales impacta negativamente en el ejercicio de los derechos, en la participación de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en las IES y en el fortalecimiento de sus comunidades. Castillo y Ocoró afirman que:

La ausencia de su historia en los currículos escolares, la invisibilización de sus aportes al conocimiento, de sus autores y de sus producciones académicas y científicas, el profundo androcentrismo y el sexismo presentes en las IES, la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales, las barreras que limitan su acceso pleno a derechos, a los bienes culturales y materiales de la sociedad, todos éstos, factores que contribuyen a legitimar las desigualdades y a reproducir las desventajas acumulativas que afectan a estos pueblos (Castillo y Ocoro, 2019, pag. 262).

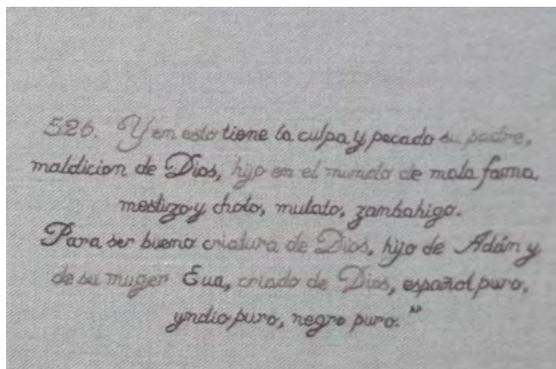
La reproducción de la política de negación y asimilación cultural del siglo XIX, aún presente en los contenidos y planes de estudio de las IES, obstaculiza la materialización de los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes, debido a que los tomadores de decisiones –egresados de diferentes universidades– constituyen, en muchos casos, una muestra de analfabetismo cultural en materia de políticas públicas. Traemos a colación, a modo de ejemplo, una entrevista realizada en el 2012 a Manuel Muñoz, mediador en el diálogo entre los pueblos indígenas y el Gobierno Nacional, quien expresó:

Encontramos en estos momentos un gran inconveniente, y es la cultura política de los funcionarios de los Estados, incluidos los gobiernos, los presidentes; la mayoría se formaron en las antiguas Constituciones del siglo XIX, eso construyó una cultura política, una forma de entender el Estado y las relaciones con los ciudadanos (Milena, 2012, p. 257).

En este mismo sentido, parafraseando a Daniel Mato, “las universidades y otras IES no solo constituyen espacios de capacitación técnica y profesional, sino también de formación ciudadana y de opinión pública” (2020, p. 2). Por consiguiente, entonces, la educación, en este caso la educación superior, tiene una responsabilidad frente a las relaciones que se dan entre sus egresados y egresadas, la sociedad en general y los pueblos étnicos en particular. Es debido a la ausencia de la historia de los pueblos étnico-raciales en los currículos y planes de formación, que se mantienen y reproducen las ideas racistas que obstaculizan el reconocimiento de los derechos fundamentales de estos pueblos.

En contraste con lo anterior, recientemente en Colombia fue reconocida una de las primeras universidades indígenas, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), un logro que se obtiene después de 48 años de lucha. Sin embargo, persisten discusiones políticas respecto a cómo debe funcionar esta universidad. El nacimiento de la universidad a la vida jurídica institucional se da a través del *Decreto 1953* de 2014, pero el reconocimiento de los programas genera tensiones, ya que el gobierno pretende usar el mismo formato de acreditación de las universidades convencionales, desatendiendo a las especificidades propias de las universidades indígenas. Palechor lo sintetiza así: “no ha sido posible que nos entienda que somos distintos, que somos diversos y, conforme con esa condición, requerimos de un reconocimiento y acreditación especial, con fundamento en lo establecido en el Estado de Derecho nacional e internacional” (Palechor, 2017, p. 171).

En el presente año, un funcionario del Ministerio de Comunicaciones del gobierno actual, al terminar una reunión virtual con la Comisión Mixta, dejó accidentalmente abierto su micrófono y comenzó a referirse a los pueblos indígenas con palabras de desprecio y racismo. El funcionario expresó: “ellos (los indígenas) nunca van a cambiar y van a ser miserables y brutos toda su vida. Yo ya odio a esos”⁶. Estas palabras son solo un ejemplo de la visión que tienen algunos funcionarios a cargo del diseño de las políticas para estas poblaciones. Como podemos ver, sigue instalada en el imaginario social e institucional una visión colonial hacia estos pueblos. Esta visión dificulta el diálogo y el entendimiento en una sociedad que se dice pluriétnica y multicultural como la colombiana. Seguramente una de las raíces del problema sigue estando en los procesos de educación en las universidades, ya que ni la oferta académica, ni los contenidos, responden a las necesidades culturales que demandan las organizaciones indígenas y afrodescendientes. Tampoco se logra visibilizar la diversidad cultural que hay en el país. De acuerdo con Palechor:



En Colombia no ha sido fácil la formación en los centros universitarios para los Pueblos Indígenas, pues ninguna universidad responde a las temáticas, metodologías, ni políticas de nuestros pueblos. De hecho, y desde la lógica capitalista, ésta obedece a los intereses del capitalismo, pues cumple la función reproductora del modo de producción. (2017, p 162).

En este sentido, la ausencia de la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las IES y la invisibilización de sus conocimientos, sabidurías y sus problemáticas “no solo perjudica de manera directa a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino además, de diversas formas, a cada sociedad en su conjunto, que se priva de sus conocimientos, lenguas y contribuciones a la solución de importantes desafíos ambientales y sociales” (Mato, 2020, p. 642- 643). De ahí que Colombia, por un lado, cuente con pocos profesionales formados en la historia, los conocimientos y la cultura de los grupos afrodescendientes e indígenas. Por

otro, existen bajos porcentajes de egresados étnicos ocupando cargos de incidencia nacional y académica.

Debemos mencionar también que el racismo impacta en la experiencia individual y en las trayectorias educativas de los/as estudiantes indígenas o afrodescendientes que acceden a la educación superior. Transitar por las IES no es fácil. Muchas veces se recorre este trayecto con dolor, en medio de estereotipos que de manera frecuente ponen en duda la calidad académica e intelectual de los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes. Esta actitud no solo está presente en algunos estudiantes, sino también entre los/as docentes que cuestionan, en muchos casos, el ingreso a la universidad a través de cupos especiales. Los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes deben asumir violencias racistas y discriminatorias que afectan su subjetividad y sus trayectorias educativas. El prejuicio y la discriminación terminan por horadar su capacidad de agencia en estos espacios.

Retos y desafíos

Uno de los principales retos y desafíos que enfrentamos en Colombia, especialmente en las universidades, está en reconocer que el racismo existe al interior de estas instituciones. Esto conlleva a un segundo desafío, el cual implica poder identificar y reconocer esas prácticas racistas y el modo en que se reproducen en las IES. En consecuencia, es fundamental problematizar la universidad respecto a “las modalidades de racismo sistémicas e institucionales, hacerlas visibles y promover la reflexión y el debate sobre ellas” (Mato, 2020, p. 650). Este punto nos parece crucial, ya que implica revisar cómo han venido funcionando los programas y planes de estudio con el objeto de adaptarlos para que respondan a las demandas de todas las culturas y pueblos que integran la sociedad.

Otro desafío importante es fortalecer la presencia indígena y afrodescendiente en las universidades a través de la creación de un programa nacional que promueva y garantice el acceso de estas poblaciones a la universidad. Para este fin, es fundamental diseñar una política pública nacional de cuotas o acciones afirmativas que disponga que todas las universidades e instituciones de educación superior deban reservar cupos en universidades públicas para el ingreso de dichas comunidades étnicas. Esto hará que su implementación se aparte de la mera voluntad de las IES y se convierta en una ley de cumplimiento obligatorio.

Las acciones afirmativas también deben darse en el ámbito de los docentes. Vemos fundamental que se promueva la creación de una ley que reserve cupos especiales en las IES para docentes indígenas y afrodescendientes. Las pocas experiencias que existen en el país se han desarrollado en la escuela media.⁷ Es importante que esto pueda extenderse a la educación superior. Las políticas, además de facilitar el acceso de la población negra e indígena a la educación superior, también incidirán en su acceso al mercado de trabajo y constituirán un gran aporte para romper el arrinconamiento de estos grupos hacia los empleos menos calificados.

Es necesario incentivar la investigación sobre el racismo y la discriminación desde las diferentes áreas del conocimiento. También es crucial que las universidades cuenten con un sistema de información de estadísticas

con datos desagregados de estos pueblos. En la actualidad existe un vacío estadístico respecto al número de estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados, ya que no todas las universidades incorporan una perspectiva étnico-racial en sus registros.

Finalmente, tendrá que ponerse en práctica la interculturalización de la educación, la cual no podría darse solo con las acciones afirmativas, sino que se requiere de transformaciones estructurales que democratizen la educación superior en todos los aspectos: acceso, políticas curriculares, garantía de permanencia y graduación, articulación con los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, entre otras cuestiones. Si bien se cuenta con iniciativas en algunas universidades, se requiere avanzar con la construcción de propuestas que puedan llegar a más universidades del país, a fin de dar respuesta a la diversidad cultural que se encuentra presente en las diferentes regiones.

Notas

1. A lo largo del documento utilizaremos el término de grupos “étnico-raciales” para referirnos a los pueblos indígenas y afrodescendientes. También, utilizaremos la expresión “afrocolombiano” y afrodescendientes para denominar a la población negra, racial y palanquera.
2. La Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA, <http://www.convergenciagnoa.org>) reúne a más de 270 organizaciones y articulaciones nacionales, siendo sus principales líneas de acción: Mujer y Equidad de Género, Derechos Humanos, Incidencia Política y Desplazamiento, Infancia y Comunicación. Entre los proyectos desarrollados por esta red nacional, destaca uno sobre la promoción del autoreconocimiento en el censo de Población y Vivienda de 2018.
3. Según el *Decreto 804* de 1998 la etnoeducación “hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.
4. Mediante *Decreto 804* de 1995 se estableció la Política de Etnoeducación en Colombia con el objetivo de atender a los pueblos indígenas y afrodescendientes del país (Ministerio de Educación), y se asignó la responsabilidad de formación a las IES (*Decreto 804* de 1995, *Artículo 7*). De acuerdo con la Procuraduría General de la Nación, hacia el 2006 se habían creado los siguientes programas de etnoeducación: Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación para básica, con énfasis en ciencias naturales, o ciencias sociales y cultura, o matemáticas, o en lengua castellana y bilingüismo; Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y Licenciatura en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Amazonía, Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (p. 166).
5. De acuerdo con Del Valle y Suasnábar (2018) “la Declaración de Cartagena ciertamente marcó un punto de inflexión en el debate latinoamericano que, desplazando la tradicional formulación del derecho a la educación condicionado por el mérito, se instala en la tendencia mundial de universalización de la educación superior. De esta manera, el derecho a la universidad (o más ampliamente a la educación superior) como “horizonte de época” marca un cambio paradigmático por cuanto implica una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad”. (p. 27).
6. Ver <https://www.lavanguardia.com/vida/20200521/481316172185/insultos-de-contratista-del-gobierno-a-indigenas-indigenan-a-colombianos.html>
7. Debemos decir, no obstante, que, en los últimos años, la Universidad de Antioquia ha vinculado algunos docentes indígenas

- Mazabel, Milena, 2012. Políticas y experiencias de educación superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia. En *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESAL-UNESCO.
- Ocoró, L. A. (2020). Ciência e ancestralidade na Colômbia: Racismo epistêmico sob o disfarce de cientificismo. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, 2º Semestre de 2020, n. 46, v. 18, pp. 162–179. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ocoró L. A. y da Silva, M. N. (2018). Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En: *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. CRES 2018, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Ocoró, L. A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio modern. En *Nodos y nudos*. Vol. 5, Núm. 41 / julio–diciembre 2016.
- Palechor, Libio (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural 157 (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. En *Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Nueva etapa. Colección 25. Aniversario. Vol. 20.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Revista Alteridades*, 7(14), 107-129.
- Procuraduría General de la Nación (2006). El derecho a la educación. La Educación en la perspectiva de los derechos humanos. Bogotá. En: https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/image/eventos/05052006_libroeducacion.pdf
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*, 379.
- Ramírez, T. y Salazar, I. (2010). *El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos? En Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica y Banco de la República.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp.167-182.
- Tovar, Y. G. (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEwP-SisjsAhWvxFkKHUBQAnI-QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1759%2Fw3-article-360739.html%3F_noredirect%3D1&usg=AOvVaw0meQnirD02oc5-aSpVRNWY
- Sentencia T-371/00*, Corte Constitucional de Colombia.
- Sentencia T-422/96*, Corte Constitucional de Colombia.



Otras tempestades. Instalación de dibujos en carbón vegetal. Medidas variables, 2014.

Racismo y universidades en el Ecuador

MARÍA SUSANA CERVANTES ANANGONÓ*

LUIS ALBERTO TUAZA CASTRO**

*Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.

**Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Resumen

El artículo analiza la situación del racismo en las universidades ecuatorianas, desde la revisión de marcos jurídicos, prácticas y procedimientos institucionales referentes al acceso a la educación superior de indígenas y afroecuatorianos, su permanencia, graduación y la incorporación de los saberes y cosmovisiones indígenas y afros. El estudio concluye que pese a los avances en el mejoramiento del sistema de educación superior y la declaración de la necesidad de la interculturalidad en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación Superior, existe el escaso interés de las universidades por procesar las demandas de los dos grupos étnicos, y la interculturalidad no constituye en el enfoque transversal de todo el sistema de educación superior. Asimismo, se demuestra que los indígenas y afroecuatorianos, especialmente las mujeres, continúan excluidos de la educación superior, hecho que empeora la calidad de vida y aumenta las brechas de desigualdad.

Palabras clave: afroecuatorianos, indígenas, racismo y universidades.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522>

Racismo e universidades no Equador

Sumario

O artigo analisa a situação do racismo nas universidades equatorianas, desde a revisão dos marcos jurídicos, práticas e procedimentos institucionais referentes ao acesso à Educação Superior dos indígenas e afroequatorianos; até a permanência, graduação e incorporação dos conhecimentos e cosmovisões indígenas e afros. O estudo conclui que, apesar dos progressos na melhoria do sistema de Educação Superior, e a declaração da necessidade de interculturalidade na Constituição e na Lei Orgânica de Educação Superior, se tem pouco interesse nas universidades por processar as exigências dos dois grupos étnicos, e a interculturalidade não constituinte na abordagem transversal de todo o sistema de Educação Superior. Além disso, se mostra que os indígenas e afroequatorianos, especialmente as mulheres, seguem excluídos da Educação Superior, fato que piora a qualidade de vida e aumenta as lacunas de desigualdade.

Palavras-chave: afroequatorianos; indígenas; racismo; universidades.

Racism and Universities in Ecuador

Abstract

In this article, the racism in the Ecuadorian universities is analyzed from the review of the legal frameworks, practices and institutional procedures regarding access to higher education for indigenous and Afro-Ecuadorians, their permanence, their graduation and the incorporation of their knowledge and cosmovision. The conclusions indicate that despite the advances in the improvement of the higher education system and the declaration of the need for interculturality in the Constitution and the Organic Law of Higher Education, there is little interest on the part of universities to process the demands of the two ethnic groups; in addition, the interculturality does not constitute a transverse approach throughout the higher education system. The study shows as well that indigenous and Afro-Ecuadorians, particularly women, are still excluded from higher education, a fact that worsens the quality of life and increases the inequality gaps.

Keywords: Afro-Ecuadorians, Indigenous, Racism, Universities.

Introducción

En América Latina y en el Ecuador, la mayor parte de indígenas y afrodescendientes viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza, marcados por la exclusión y la distribución desigual de la riqueza. Las estadísticas oficiales revelan que, en la región, ellos alcanzan los mayores índices de desventajas sociales, son invisibilizados, aun cuando su presencia ha sido vital en la construcción social, económica, cultural e histórica de los países (CEPAL, 2020a).

Según los estudios de la CEPAL (2020b) basados en los censos entre el 2010 y el 2018, la población afrodescendiente de América Latina alcanza los 134 millones de habitantes, es decir 21% del total de la población en la región. Mientras que la población indígena corresponde a 44 millones, que representa más de 8.3% de la población total (CEPAL, 2017). En Ecuador 7.2% de la población son afrodescendientes y 7% indígenas (INEC, 2010).

En la educación, los estudios demuestran que existen grandes brechas de desigualdad. En la mayoría de los países, la población comprendida entre 18 y 24 años no estudia y está fuera del mercado laboral. En Ecuador 42.2 % de las mujeres jóvenes no estudia. De este porcentaje, las mujeres indígenas y afroecuatorianas sufren de carencia educativa y de falta de oportunidades laborales (CEPAL, 2018).

Frente a las realidades descritas anteriormente, se considera que la educación superior permite cierta movilidad social y reduce las brechas de la desigualdad (López y Fachelli, 2019), consecuentemente permite combatir el racismo (UNESCO, 2018). Al tenor de estas consideraciones, en este artículo se busca responder a los siguientes interrogantes ¿cuál es la realidad de las universidades ecuatorianas con relación a los afroecuatorianos e indígenas? ¿Hasta qué punto los indígenas y afroecuatorianos, sus saberes y cosmovisiones constituyen en la prioridad de las universidades? ¿En qué medida se combate el racismo en estas instituciones de educación superior? Para intentar responder a estas preguntas, resulta útil analizar el quehacer de las universidades respecto de personas y comunidades de estos pueblos con particular atención a sus marcos institucionales, normas, procedimientos, actores, subjetividades, prácticas institucionales y personales concretas (Mato, 2020a).

En consecuencia en este artículo específicamente se revisan los marcos jurídicos, prácticas, procedimientos institucionales, referentes al acceso a la educación superior de indígenas y afroecuatorianos, su permanencia, graduación y la incorporación de los saberes y cosmovisiones indígenas y afros, se cita algunos testimonios y reflexiones proporcionadas por la literatura académica sobre el racismo.

Indígenas y afroecuatorianos en las universidades

Según la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología, e Innovación (SENESCYT, 2020), el Ecuador cuenta con 30 universidades y escuelas politécnicas públicas, 19 universidades particulares y ocho cofinanciadas. Estas Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecen 1 979 carreras disponibles a la libre opción de los estudiantes. Sin embargo, el acceso a la educación superior y la elección de las carreras están condicionadas por los exámenes de ingreso (Antón, 2020) y la situación socioeconómica; a esto se unen los problemas de baja calidad educativa a nivel primario y secundario de los estudiantes que, en caso de ser admitidos en las IES, no garantizará la permanencia y la graduación.

Las universidades en el Ecuador históricamente eran espacios reservados para blancos y mestizos. Los indígenas y los afroecuatorianos no podían acceder a la educación superior. Hasta la década de los ochenta del siglo pasado, eran escasos los jóvenes de estos dos grupos étnicos que entraban a estudiar en las universidades, y de estos, pocos lograban concluir sus estudios. Según el testimonio de uno de los profesionales indígenas, graduado de licenciado en educación en 1988, los estudios universitarios no eran gratuitos. Los padres de familia tenían que pagar los costos de la matrícula y la colegiatura, además, la permanencia de sus hijos en Quito, Guayaquil y Cuenca (*Comunicación personal*, 18 de agosto de 2020).

La causa principal de la exclusión de indígenas y afroecuatorianos de las universidades fue el racismo, “una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en ‘razas’ y algunas de ellas serían ‘superiores’ a otros” (Mato, 2020b, p. 69). Esto se traduce en una “serie de prácticas sociales, actitudes e ideologías que en sociedades en que dominan los blancos niegan a las personas de color la dignidad, oportunidades y libertades que se brindan a los blancos” (Fiange y Vera, 1995, p. 7). El racismo incluye por igual, “discursos y representaciones, sentimientos y prácticas que se «articulan en torno a estigmas de la alteridad” (De la Torre, 1996, p. 9). Para los indígenas y los afroecuatorianos, “el paso por la escuela, el colegio y la universidad son, por lo general, experiencias traumáticas llenas de vejámenes y obstáculos” (De la Torre, 1996, p. 21). Un profesor indígena, recuerda, “en la universidad se burlaban de mí por ser indígena y por mi apellido. En un examen, el profesor me puso la nota baja sin revisar la prueba” (*Comunicación personal*, 20 de agosto de 2020).

El racismo y la consecuente pobreza económica impedían el acceso de los indígenas y afroecuatorianos a las universidades, la permanencia y la graduación. Los estudiantes sentían temor de estudiar en la universidad. “Cuando mi padre me envió a estudiar en Quito, yo tenía miedo. En los primeros días de clase, no podía responder a las preguntas que hacían los profesores. Tenía temor que mis compañeros se burlaran de mis palabras y de mi modo de hablar el español, recuerda uno de los ex estudiantes de la Universidad Central del Ecuador” (*Comunicación personal*, 19 de agosto de 2020).

En una sociedad caracterizada por el racismo, estudiar en la universidad exigía dejar de ser indígena y afroecuatoriano para asumir el estilo de vida blanco y mestizo (Navarrete, 2020; Moreno, 2020; Ogata). El rechazo y las burlas de los profesores y de los compañeros, obligaba a los indígenas y

afroecuatorianos a provocar un “autoodio” (De la Torre, 1996, p. 25). “Cuando realizaba mis exposiciones, los compañeros se reían de mí. Yo decía, por qué habré nacido india. ¡Odio mi apellido! Me costó mucho superar esta situación, señala una de las lideresas indígenas” (*Comunicación personal*, 19 de agosto de 2020).

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos, estimulados por el miedo y deseos de ser aceptados en la universidad y en la sociedad en la que luego iban a ejercer sus profesiones, atravesaron la experiencia del blanqueamiento, asumiendo una “forma de ser, de comportarse, una identidad cultural o un *ethos*” (Navarrete, 2020, p. 10) que maximiza “la individualidad, la acumulación del capital y de conocimientos, la búsqueda personal del ascenso social y del prestigio” (Navarrete, 2020, p. 10). Idealizaron el “fenotipo ‘blanco’ o ‘europeo’ como ideal de belleza, prestigio, o como emblema de superioridad social” (Navarrete, 2020, p. 11), porque desde la instauración de la colonia, “la blanca se asoció con la idea de limpieza y de purificación, y también de belleza y decencia” (Navarrete, 2020, p. 11). “En mi tiempo, los jóvenes indígenas que entrábamos en la universidad, teníamos que dejar el poncho y vestirnos de terno; las mujeres dejaban el anaco y se ponían pantalón; teníamos que cambiar el color del cabello y hasta los apellidos, recuerda una de las entrevistadas” (*Comunicación personal*, 22 de agosto de 2020).

Estas situaciones empezaron a cambiar en la década de 1990, con la emergencia de las organizaciones indígenas y afroecuatorianas en el escenario político-nacional y la articulación de las acciones colectivas por los derechos de estas dos etnias. El gobierno para responder a las demandas de estos dos grupos étnicos, a finales de los ochenta, creó el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). Asimismo, instituyó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En el plano internacional, el 21 de diciembre de 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas en su *Resolución 48/163*, proclamó el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004). En el 2005 con la *Resolución 59/174*, promovió el nuevo Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (2005-2014). A través de estas iniciativas, la ONU fortaleció la cooperación internacional para la solución de los problemas de los indígenas en los ámbitos de los derechos humanos, el medioambiente, el desarrollo, la educación y la salud (ONU, 2020). En el 2014 con la *Resolución 68/237* proclamó el Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024) a fin de promover el respeto, la protección y la realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de los afrodescendientes; promover el reconocimiento, la justicia y el desarrollo, así como el respeto de la diversidad, de la herencia y cultura de los afrodescendientes y de su contribución al desarrollo de las sociedades. En el contexto de estos

decenios, algunas instituciones de cooperación entregaron becas a estudiantes indígenas y afroecuatorianos. Esto permitió el aumento del número de estos estudiantes en las IES.

En contraste con los antiguos estudiantes indígenas y afrodescendientes que ocultaban su identidad y asumían el proceso de blanqueamiento (Bautista, 2020; Navarrete, 2020; Nettel, 2020), la nueva generación de estudiantes, valoraron la identidad, exigieron que las universidades asuman el reto de la interculturalidad y el combate al racismo. Como recuerda Carlos De la Torre, “gracias a sus recursos económicos, a la fuerza de las organizaciones indígenas, a la valoración de su identidad de indios y a la lucha por la ciudadanía plena, se llegó a formar indígenas de clase media, que en la actualidad tienen más recursos para impugnar los actos racistas” (1996, p. 21).

La Constitución de la República del Ecuador 2008, reconociendo la lucha histórica de los pueblos indígenas y afroecuatorianos y en conexión con los tratados y convenios internacionales, en el *Artículo 1* definió al Estado ecuatoriano como “un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”, que tiene como deber fundamental, según el *Artículo 3, Literal 1*, “Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos (...) en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.” Con respecto a la educación, esta constitución en el *Artículo 26* señala, “Es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.” En el *Artículo 29*, afirma que el “Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”. Más adelante, en el *Artículo 57, Numeral 12*, estipula que los pueblos y nacionalidades tienen derecho a “Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora.” En el *Numeral 14* señala que los pueblos y nacionalidades tienen el derecho de “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural...”. En el *Artículo 343*, menciona que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto

a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. En los artículos 350 y 351 señala que la educación superior “tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción y desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país”; y funcionará “en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global”. Y en el *Artículo 356* señala que “la educación superior pública será gratuito hasta el tercer nivel”. Todos estos aspectos señalados por la Constitución buscaban acabar con las sombras del colonialismo y con el pasado histórico caracterizado por el racismo y la discriminación.

En el 2009, la Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, organismo del ejecutivo, presentó el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural para el periodo 2009-2012. Este plan, al reconocer la situación de desventaja que atraviesan los indígenas y afroecuatorianos en el sistema de educación superior, luego de enfatizar en la necesidad de fomentar la educación intercultural, el rechazo del racismo y la discriminación, propone que las universidades, “establezcan un porcentaje de cuotas no menor a 10% para garantizar el acceso a los alumnos y alumnas afroecuatorianos y de nacionalidades y pueblos indígenas y montubios en el sistema de educación superior” (Plan, 2009, p. 46); además, sugiere que existan cuotas de docentes e investigadores e investigadoras indígenas y afroecuatorianos, programas de becas de pregrado y posgrado nacional e internacional. Igualmente, propone la creación de cátedras de estudios afrodescendientes y de las nacionalidades y pueblos indígenas en los planes de educación superior y la creación de un fondo para el fomento de investigadores afroecuatorianos e indígenas en todas las ramas y campos del saber científico, tecnológico y de saberes ancestrales (Plan, 2009).

En el 2010, la Asamblea Nacional y el ejecutivo, promulgaron la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que plantea introducir en el sistema de educación superior los temas de interculturalidad, diversidad cultural, saberes ancestrales, la ecología de saberes y la creación de políticas de cuotas a favor de indígenas y afroecuatorianos. En el *Artículo 4* de esta ley considera, “las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior”. En el *Artículo 8*, sostiene que la educación superior buscará “contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional”. En el *Artículo 9*, declara que “la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”. En el *Artículo 11*, *Literales d*, refiere que la responsabilidad del Estado es “promover y propiciar políticas que permitan la integración y promoción de la diversidad cultural del país”. En el *Artículo 13*, *Numeral 1* acota que el Estado promoverá y fortalecerá “el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad”. En los artículos 74 y 75, expresa que “las instituciones de educación superior instrumen-

tarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados”.

El 12 de julio de 2018, la Asamblea Nacional realizó la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior, ratificando la prioridad de la interculturalidad en el sistema de educación superior. En el *Artículo 4*, señala que “las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, libre de toda violencia”. En el *Artículo 15, Literal d*, sugiere “nombrar autoridades, profesores y profesoras, investigadores e investigadoras, las y los servidores, y las y los trabajadores, atendiendo a la alternancia, equidad de género e interculturalidad, de conformidad con la Ley”. Con esta Ley, igualmente se restituyó a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas *Amawtay Wasi*, que fue suspendida por el Consejo de Educación Superior en el 2013, y se declaró IES “público y de carácter comunitario” (LOES, 2018, *Disposición General Quinta*).

En términos generales, hay avances en el discurso y en el desarrollo de las leyes, no obstante, las normas no son suficientemente puestas en práctica. Según el documento titulado *Análisis de información recopilada sobre la interculturalidad en las funciones sustantivas de IES*, preparado por la Coordinación de los Saberes Ancestrales de la SENESCYT (CSA, 2019), la mayoría de las universidades hablan de la interculturalidad, proponen abordar los saberes ancestrales, pero en los planes de estudio no se mencionan ni la interculturalidad ni los saberes ancestrales como ejes transversales. Asimismo, existen pocos temas vinculados a los pueblos indígenas y afroecuatorianos en las agendas de investigación y en la vinculación con la comunidad. Hay escasez de programas o proyectos desde las universidades “que promuevan relaciones generadoras de actividad social, económica o cultural con las comunidades, pueblos y nacionalidades” (CSA, 2019, p. 11). El mencionado estudio advierte que con relación a la institucionalidad existen normativas adoptadas en un nivel declarativo que, sin embargo, no establecen mecanismos para la aplicación de las acciones afirmativas. Las normativas internas de varias universidades, los reglamentos como el de régimen académico, las becas y ayudas económicas, dan cuenta de la inclusión de criterios de interculturalidad y pertinencia social en la planificación académica, formación de docentes, proyectos de titulación y líneas de investigación. Pero esta inclusión es de carácter declarativo, ya que no cuenta con información que refleje la puesta en práctica de estos criterios en programas o proyectos a corto o largo plazo y que estén articulados a las normativas institucionales (CSA, 2019).

En cuanto a la presencia de las lenguas, se observa que algunas de las universidades particulares ofertan cursos de kichwa y shuwar, mientras que las universidades públicas escasamente ofrecen cursos de lenguas ancestrales. La ausencia de las lenguas originarias se explicaría, porque en la concepción de las IES, estas no están asociadas con el mercado y con el lenguaje científico (López, 2020; Navarrete, 2020; Ogata, 2020). Uno de los docentes, manifiesta, “nuestra prioridad es que los chicos aprendan el inglés. Con el inglés van a encontrar oportunidades laborales y estudios de pos-

grado. El kichwa no garantiza el futuro profesional” (Comunicación personal, 23 de agosto, 2020). Este criterio contradice los objetivos de la educación superior que considera a la interculturalidad como eje transversal de todas las actividades académicas.

No se puede negar que entre las agendas de investigación de algunas universidades aparecen los temas de saberes ancestrales, agroecología, epistemologías indígenas, medio ambiente, biodiversidad y recursos naturales, identidad y diversidad cultural, el cuidado del patrimonio genético, farmacología, toxicología y medicina ancestral, agricultura sostenible, comunicación e interculturalidad; desarrollo, territorio, ambiente e interculturalidad; epistemologías, saberes e interculturalidad; espiritualidades, teología e Interculturalidad (López, 2020); Estado, ciudadanía, políticas públicas e interculturalidad; pluralismo lingüístico e interculturalidad, salud e interculturalidad, el estudio de las relaciones sociales pluriculturales y multilingüísticas, la comprensión de fenómenos sociales y sus implicaciones para la formación de la educación en valores y en pedagogía y pluralismo jurídico (CSA, 2019), pero estos en comparación a otros temas de investigación vinculados con el conocimiento occidental, aún resultan insuficientes (CSA, 2019).

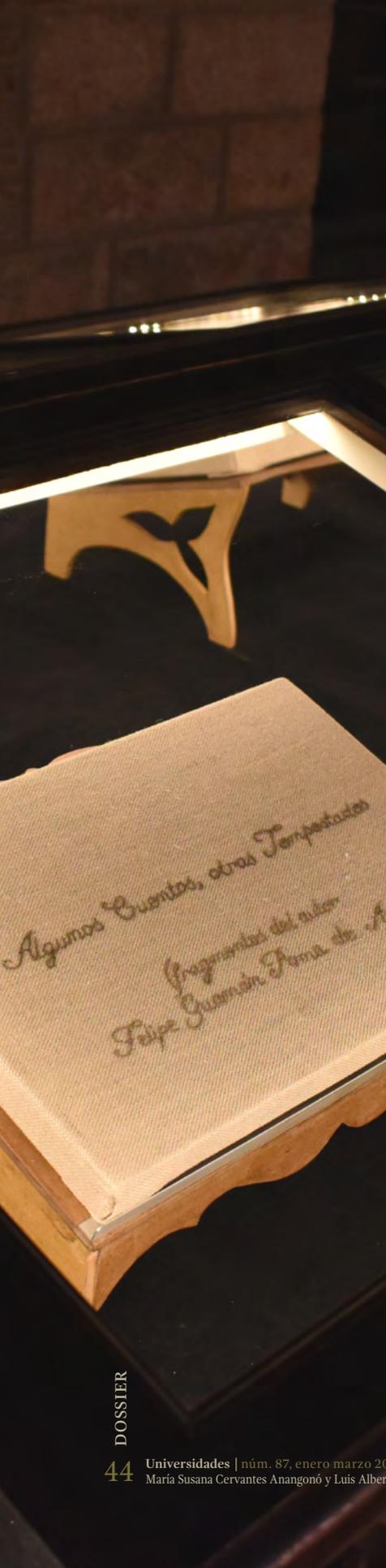
El otro problema tiene que ver con el acceso de los estudiantes indígenas y afroecuatorianos. Según la SENESCYT.

Aún el número de jóvenes indígenas, afroecuatorianos y montubios en edad de ingreso a las Instituciones de Educación Superior es reducido y subsiste el incumplimiento de los derechos de los pueblos y nacionalidades de acceder en igualdad de condiciones a una educación de calidad y con pertinencia cultural y lingüística (SENESCYT, 2015).

La explicación a esta situación tiene que ver con “la persistencia de inequidades derivadas de la matriz colonial de esta sociedad, y que están signadas por la pertenencia a pueblos y nacionalidades indígenas y grupos étnicos discriminados” (SENESCYT, 2015, p. 76). No obstante, para John Antón, académico afrodescendiente y exrector de la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas.

Hay otra razón de fondo: los exámenes de ingreso estándar que el Gobierno impulsó entre 2012 y 2015, con el fin de generar un proceso de méritos y competencias entre los jóvenes para alcanzar un cupo en la universidad, en lugar de ampliar las posibilidades de mayor acceso a ésta, lo que ocasionó en este caso fue una reducción de la matrícula, afectando a los sectores con menos oportunidades de formación, entre ellos el afroecuatoriano (2019, p. 38).

El modelo de Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) estandarizado, impuesto por el gobierno, favorece a los estudiantes que provienen de mejores colegios y de regiones con más oportunidades de desarrollo, mientras que los estudiantes provenientes de comunidades y nacionalidades se encuentran en situación de desventaja. Según los estudios de Antón (2019),



El número de estudiantes de los pueblos y nacionalidades que en el 2013 aceptaron un cupo en una universidad pública ecuatoriana fue de 8 267, en tanto que para el 2014 fueron 10 849, lo que significa que ha existido una tasa de incremento notable de 31.23% entre 2013 y 2014 (Antón, 2019, p. 39).

Pero, dado que el examen estandarizado favorece a los estudiantes provenientes de los mejores colegios que lograron reunir más de 700 puntos sobre mil y que pueden matricularse en las carreras de arquitectura, medicina, ingenierías y artes, los estudiantes indígenas y afroecuatorianos lograron conseguir los cupos en carreras de educación que son considerados de menor rango. Con el propósito de corregir estos problemas, en 2016, el gobierno homologó el examen ENES (de actitud), requisito para acceder al cupo en el sistema de educación superior, con el examen de conocimiento, lo que faculta obtener el título de bachillerato. En estos momentos es suficiente rendir un solo examen para el ingreso a las IES.

El acceso a la universidad no garantiza a los estudiantes afroecuatorianos e indígenas la permanencia y la graduación. Pocos son los que llegan a concluir sus carreras. Los motivos se vinculan con el racismo, la falta de recursos económicos, la ruptura con la vida familiar y comunitaria. Los estudiantes deben viajar de sus lugares de origen a otras ciudades, en función de los cupos y universidades asignados por la SENESCYT. Una de las estudiantes indígenas de COTOPAXI que estudia en Guaranda, señala:

Cuánto extraño mi provincia, mi familia. Nos dicen que la universidad permite ser alguien en la vida, pero esto me cuesta mucho. Hay días que no tengo dinero y no me alimento bien. Es raro llegar a tener amigos. El apellido y el color de piel son impedimentos para tener amigos mestizos (comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

A los problemas señalados, se une igualmente el esquema de educación. Las materias, las metodologías del sistema de educación superior no están relacionados con los saberes y las cosmovisiones de los indígenas y afroecuatorianos. El lenguaje académico sigue siendo esotérico, escasamente comprensible. Un estudiante, manifiesta, “las materias y las metodologías no tienen nada que ver con nuestro medio.

En la universidad nos preparan para ser empleados, pero no para ser personas libres y felices” (comunicación personal, 23 de agosto, 2020). La ausencia de los temas relacionados con los pueblos indígenas y afroecuatorianos del currículum, hace que los estudiantes no estén motivados a los estudios y no terminen la carrera.

El escaso conocimiento de los docentes y estudiantes respecto a la riqueza cultural, el sentido de pertenencia y el respeto a las distintas identidades se revela en actitudes despectivas y reafirmación de los paradigmas sociales. En un diálogo mantenido con estudiantes afroecuatorianos de la ciudad de Quito que avanzan en su carrera, exponen las formas de racismo que experimentaron en este trayecto de educación superior. Principalmente, las estudiantes mujeres manifiestan que, “de forma constante se encuentran con estereotipos sociales” que afectan su autoestima, su bienestar y su rendimiento académico. En el mismo sentido, señalan que son víctimas de actitudes racistas que vienen desde sus compañeros, de profesores y del personal administrativo. Los cuestionamientos se orientan al estilo de cabello y de peinado, con frases como, “a mi clase todos los estudiantes deben acudir bien presentados y principalmente el peinado”, aunque los estudiantes luzcan sus magníficos peinados afro. Asimismo, señalan que las compañeras de curso fruncen el ceño, cuando les corresponde hacer actividades colaborativas con quienes no consideran que son chicas de su clase social y dicen “aquí ya estamos completas, con nosotros no puedes estar”. El personal de seguridad, igualmente incomodan a los estudiantes afros con estas expresiones: “usted no puede ser estudiante de esta universidad, muéstrame su carnet”; eventualmente persiguen a los estudiantes afroecuatorianos en el espacio universitario por sospecha de “un delincuente infiltrado”. Los estudiantes afroecuatorianos, asimismo son observados cuando se agrupan de manera frecuente, el mensaje enviado es “les solicitamos que no estén siempre juntos, procuren dispersarse porque están generando malestar en los otros estudiantes” (comunicaciones personales, 2019).

La LOES 2018, habla de la necesidad de la participación de indígenas y afrodescendientes en las universidades como estudiantes, docentes, investigadores, autoridades, trabajadores y funcionarios. Existe la exigencia de cuotas que favorezcan su ingreso, en la práctica, “los grupos sociales identificados como mestizos y blancos tienen mejores oportunidades de empleo, ingreso, formación profesional y distinción social que sus similares indígenas y afroecuatorianos” (Antón, 2019, p. 38). En el informe preparado por la Coordinación de los Saberes Ancestrales de la SENESCYT (2019) se identifica que el número de estudiantes, profesores e investigadores en las universidades es mínimo. La mayoría de los docentes e investigadores provenientes de pueblos y nacionalidades trabajan por contratos ocasionales y sufren menosprecio. Una de las docentes manifiesta:

En cuando a la experiencia como docente afroecuatoriana, la confianza y el bienestar se han visto limitados. De manera general, estos sentimientos aumentan o disminuyen dependiendo del mayor o menor acercamiento a los funcionarios de alto rango. En mi caso, ser docente por servicios prestados me ha mantenido excluida. Por otro lado, los paradigmas sociales del racismo estructurado, también me han tocado a través de los gestos, las miradas o de la

invisibilidad, dado que, para muchos, simplemente no existo. Para la mayoría de los estudiantes, he sido confundida con una estudiante afroamericana, de la cual hay que escapar (*Comunicación personal*, 23 de agosto, 2020).

En el afán de superar el racismo y el colonialismo la LOES (2018), propone que las IES desarrollen las actividades docentes e investigativas con el vínculo y la participación de comunidades indígenas y afrodescendientes. En el caso de la Universidad Amawtay Wasi, sugiere que las sabias y sabios integren la planta docente, que los estudios permitan “el encuentro de conocimientos y saberes, el reconocimiento de la alteridad y sus principios, valores, diferencias y complementariedades” (SENECYT, 2019), no obstante, estas sugerencias no son asumidas (Sarango, 2019). En las comunidades indígenas y afroecuatorianas, el papel de los adultos mayores en la educación es fundamental. En kichwa, no hay la palabra abuelo y abuela. El término utilizado para referirse a estas personas es *yuyakkuna*, sabios y sabias, portadoras del conocimiento, que tienen la misión de educar a niños y jóvenes, por medio de relatos (Tuaza, 2017) y otros testimonios de vida.

Con respecto a los modos de aprendizaje en las universidades, apenas aluden a temas, prácticas, reflexiones vinculadas con los indígenas y afroecuatorianos. Estas tienen como punto de partida realidades del mundo occidental, problemas de la ciudad, conflictos políticos, económicos y culturales de blancos y mestizos. Se destaca la preocupación de algunas universidades públicas por introducir prácticas de medicina ancestral, expresiones artísticas indígenas. Sin embargo, existe la tendencia a la *folklorización*, dando paso así a un racismo residual que confunde el homenaje con la discriminación (Herbert, 2020), y construye a los otros como inferiores, subordinados “a quienes están dirigidas acciones y estrategias para despojarlos de bienes, territorio, historia o para usarlos como recursos físicos y simbólicos (Herbert, 2020, p. 90).

Retos, avances y desafíos.

Durante el periodo 2007–2017, el sistema de educación superior en el Ecuador atravesó procesos de transformación significativos (Restrepo y Estefos, 2019; Tuaza, 2018). Según el documento “Lineamientos de Políticas Públicas para la Educación Superior (2017-2022) (LPPES), elaborado por el Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad, conformado por docentes e investigadores de distintas partes del Ecuador como propuesta para el gobierno de Lenin Moreno, destacaron que las universidades ecuatorianas en el pasado se caracterizaban por “el caos, ineficiencia, clientelismo, mercantilización, falta de sentido de responsabilidad en muchos campos de la educación superior y un olvido estructural del Estado hacia la universidad pública” (LPPES, 2017, p.1). La transformación del sistema universitario introdujo cambios en los modelos de gobierno del sistema, en los mecanismos de evaluación, en la articulación de los diferentes niveles educativos, en los mecanismos de financiación y administración del personal académico, en los incentivos para la investigación científica y en los procedimientos de admisión de estudiantes (LPPES, 2017, p.1). Intentó posicionarse en el sistema internacional, apostando por la meritocracia, impulsando los

planes de investigación, la inversión en la infraestructura y la formación de los docentes con titularidad y con títulos de cuarto nivel de maestría y doctorado. En cuanto a la aplicación de la constitución, se desarrolló la loes y se crearon los organismos de control como el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAA-CES). Asimismo, aumentó el número de estudiantes indígenas y afroecuatorianos en las universidades, especialmente las mujeres.

Sin embargo, los temas de interculturalidad y plurinacionalidad, el acceso y la participación de los indígenas y afrodescendientes escasamente fueron priorizados, no hubo sensibilidad para aplicar la cuota, tampoco voluntad política, por concretar los derechos contemplados en la constitución, en la loes y en las acciones afirmativas. En el plano discursivo se habla de pueblos, nacionalidades indígenas y afroecuatorianos, saberes ancestrales, pero la docencia y la investigación tienen fines económicos, “no se piensa ni en lo ecológico ni en las culturas indígenas” (Almeida y Figueroa, 2016, p. 88), porque las universidades están orientadas “a los intereses del mercado, elaborado por los empresarios y no por académicos, viene de la carta de Bolonia, que responde a un proyecto neoliberal” (Almeida y Figueroa, 2016, p.95).

Además, el Consejo de Educación Superior (CES), el CEAACES, actualmente caces (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) no están vinculados a lo que está pasando en los pueblos indígenas y afroecuatorianos. Por otro lado, los estudiantes indígenas y los afroecuatorianos no atraen los intereses de las universidades públicas. John Antón, manifiesta:

Es inaceptable cómo universidades que están situadas en territorios, donde la mayoría son afrodescendientes e indígenas, no tengan el mínimo propósito de trabajar por estos grupos. Ni el enfoque de interculturalidad ni las políticas de cuotas son conocidos por las autoridades ni por los docentes de la universidad (*Comunicación personal*, 23 de junio, 2017).

Los jóvenes que no logran aprobar el examen de admisión a las universidades abandonan sus estudios y se ven obligados a trabajar como jornaleros, ayudantes de albañilería y empleadas domésticas. Así, la universidad vuelve a ser un espacio privilegiado de los blancos y mestizos, mientras que los indígenas y afroecuatorianos escasamente pueden acceder. Esto deja entre líneas que habrá más mano de obra barata destinada a vulnerar los derechos.

Los aspectos antes descritos por decir del gobierno y del CES, serían superadas con la reapertura de la Universidad Amawtay Wasi, porque los pueblos y nacionalidades tendrían su propia universidad y la oportunidad de introducir en el sistema de educación superior sus saberes ancestrales y sus cosmovisiones (SENECYT, 2019). Sin embargo, según Luis Fernando Sarango, exrector de esta IES, “este proceso de restitución, con la complicidad consciente o inconsciente de la dirigencia de la CONAIE y con el papel determinante de los ‘indígenas funcionales’, han conseguido una vergonzosa regresión tanto como proyecto educativo y como derechos humanos y consti-

tucionales hasta ahora ganados” (Sarango, 2019, p. 12), hasta tal punto que “es un proyecto atrapado en los tentáculos de ‘la colonialidad del poder’ (Sarango, 2019, p. 12) que escasamente acoge las aspiraciones de pueblos y nacionalidades. El funcionamiento de esta universidad está previsto para 2021. Hay un consejo gestor conformado por los delegados de la CONAIE y el SENECYT que están diseñando la oferta académica con las carreras de derecho con enfoque de pluralismo jurídico, educación intercultural bilingüe, agroecología con enfoque de soberanía alimentaria, lenguas, cultura y cosmovisión (Moya, 2019). Para el funcionamiento de esta universidad, el gobierno propuso que el antiguo edificio de UNASUR se convierta en la sede central y que se creen las subsedes en los territorios de pueblos y nacionalidades, pero hasta el momento este proyecto no se concretiza.

Conclusión

La evidencia empírica demuestra, que pese a los avances en el mejoramiento del sistema de educación superior y la declaración de la interculturalidad en la Constitución y en la *Ley Orgánica de Educación Superior*, existe el escaso interés de las universidades por procesar las demandas de los indígenas y afroecuatorianos, la interculturalidad no constituye en el enfoque transversal de todo el sistema de educación superior, los jóvenes, especialmente las mujeres procedentes de los dos grupos étnicos en cuestión, continúan excluidos de la educación superior, hecho que empeora la calidad de vida y aumenta las brechas de desigualdad.

Aun cuando el sistema de educación superior contemple la interculturalidad y se haya restituido la Universidad Amawtay Wasi, en el Ecuador se vive una época de decadencia de los derechos interculturales. La prueba de esto es la desaparición de la *Coordinación de los Saberes Ancestrales*, dependencia de la SENECYT que en el pasado estuvo a cargo de velar por la interculturalidad, los saberes ancestrales, el cumplimiento de las cuotas, el acceso y permanencia de los y las estudiantes indígenas y afroecuatorianos en las universidades.

Sin poner en práctica las declaraciones de la Constitución y la LOES en cuanto a la interculturalidad, la ley de cuotas, la incorporación de saberes y cosmovisiones, la garantía de acceso y permanencia de los y las estudiantes indígenas y afroecuatorianos, las universidades no pueden combatir el racismo. La *III Conferencia Regional de Educación Superior* (2018), señala que “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” (CRES, 2018, p. 12), para ello “los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y

comunidades” (CRES, 2018, p. 8), haciendo que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social al margen de la reproducción de privilegios; incorporando las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales (CRES, 2018, pp. 12–13), recomendaciones que las universidades ecuatorianas deben tomar en cuenta en la tarea de erradicar el racismo.

Referencias

- Almeida, I. y Figueroa, J. (2016). La interculturalidad y la universidad. En C. Cielo, P. Ospina, y C. Vega. (Coordinadores). *Reforma y renacimiento* (pp.87-116). Quito, Ecuador: Universidad Andina, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- Antón, J. (2020). Políticas públicas de inclusión para afrodescendientes y agenda social en el Decenio Internacional. *Revista de Administración Pública de GLAP*, vol. 4, (6), pp. 52–69.
- Antón, J. (2019). Análisis de políticas públicas para la inclusión étnica en Ecuador: de cuotas para el acceso a la universidad en Ecuador y afrodescendencia (36-46). Mc Kinley, C., García, Sh. (Directoras), *Propuestas de políticas públicas en el marco del Decenio Internacional para las Personas Afrodescendientes*. San José, Costa Rica: Asociación para el desarrollo de las mujeres negras costarricenses.
- Bautista, J. (2020). Pueblos indígenas y racismo cotidiano. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 88-91.
- De la Torre, C. (1996). *El racismo en el Ecuador: experiencias de los indios de la clase media*. Quito, Ecuador: CAAP.
- CEPAL (2020a). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46191/4/S2000226_es.pdf.
- CEPAL (2020b). Estudio económico de América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46070/89/S2000371_es.pdf.
- CEPAL (2018) Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago.
- CEPAL (2017). Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43187/S1600364_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y.
- CSA-Coordinación de los Saberes Ancestrales. (2019). Análisis de información recopilada sobre interculturalidad en las funciones sustantivas de instituciones de educación superior. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/>.
- Feagin, J., y Vera, H. (1995). *White Racism*. New York: Routledge.
- Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad. (2017). Lineamientos de políticas públicas para la educación superior (LPPES, 2017–2022). Recuperado de https://www.planv.com.ec/sites/default/files/lineamientos_politicas_jul_2017_5.pdf.
- Herbert, J. (2020). Fantasmas chichimecas, apuntes sobre racismo residual. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 54 – 61.
- INEC (2010). Ecuador en cifras. Recuperado de https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf.
- López, P., y Fachelli, S. (2019). Desigualdades sociales en una perspectiva comparada: Europa y América Latina. Recuperado de [file:///C:/Users/SYSTEM/Downloads/353453-Text%20de%20l'article-508371-1-10-20190402%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SYSTEM/Downloads/353453-Text%20de%20l'article-508371-1-10-20190402%20(1).pdf).
- López, T. (2020). Preservar las formas de construir el mundo. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 93-96.
- Mato, D. (2020a). El caso de George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/24/el-caso-george-floyd-y-el-racismo-en-los-sistemas-e-instituciones-de-educacion-superior/>.
- Mato, D. (2020b). Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior. *Revista DIDAC*, (76), pp. 69-76.
- Moreno, M. (2020). ¿De qué sirve el asco? Racismo antinegro en México. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 63-67.

- Moya, R. (2019). Con cuatro carreras abrirá la universidad indígena en 2020. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/actualidad/ruth-moya-carrieras-universidad-indigena.html>.
- Navarrete, F. (2020). La blanquitud y la blancura, cumbre del racismo mexicano. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 7-12.
- Nettel, G. (2020). Editorial. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 4-5.
- Ogata, J. (2020). La raza es una ilusión. *Revista de la Universidad de México*, (464), pp. 14-19.
- ONU (2014). Proclamación Internacional del Decenio de los afrodescendientes. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/68/237>.
- ONU (2020). Decenios Internacionales de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/1Peoples/Pages/InternationalDecade.aspx>.
- Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (2009). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001879/187968s.pdf>.
- República de Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Recuperado de http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf.
- República de Ecuador. (2017). *Lineamientos de Políticas Públicas para la Educación Superior* (junio, 2017–2022). Recuperado de http://www.planv.com.ec/sites/default/files/lineamientos_politicas_jul_2017_5.pdf.
- República del Ecuador (2008). *Constitución 2008*. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.
- República del Ecuador (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>.
- Restrepo, R., Estefos, E. (2019). Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones. Azogues, Ecuador: UNAE, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sarango, L. (2019). La Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, vol. 23, (2), pp. 31-43.
- SENECYT (2019). Ecuador fortalece su educación superior intercultural con la Universidad Amawtay Wasi. Recuperado de <https://www.educacion-superior.gob.ec/ecuador-fortalece-su-educacion-superior-intercultural-con-la-universidad-amawtay-wasi/>.
- SENECYT (2015). Información del acceso a la educación superior para la población afroecuatoriana. SENECYT-SNNA. Quito, septiembre de 2015. Presentada en la mesa de coordinación del Decenio Internacional Afroecuatoriano. Quito, Power Paint.
- Tuaza, L. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Ecuador (199-224). Mato, D. (Coordinador), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Córdoba, Argentina: IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Tuaza, L. (2017). *La construcción de la comunidad desde los imaginarios indígenas*. Riobamba, Ecuador: UNACH.
- UNESCO. (2018). Educación para la prevención del racismo y la discriminación: el caso del antisemitismo. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/educacion-prevencion-del-racismo-y-discriminacion-caso-del-antisemitismo>.



No.22. *De castas y mala raza*. Óleo sobre lienzo, (1.45 x 1.85 m.) 2014.



No.23. *De castas y mala raza.* Óleo sobre lienzo, (1.45 x 1.85 m.) 2014.

Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México

ITZA AMANDA VARELA HUERTA*

BERTHA MARIBEL PECH POLANCO**

* Investigadora huésped modalidad posdoctoral en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS-Pacífico sur.

**Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A, Mérida.

Resumen

En este trabajo se explora la influencia de los procesos de racismo en las universidades mexicanas respecto del acceso de personas indígenas y afromexicanas. En la primera parte del artículo se ofrece un panorama general y breve de las condiciones de vida de las personas indígenas y afromexicanas, con énfasis en el acceso a la educación básica y universitaria, basándose en los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). En la segunda parte del texto, por medio de información de archivo y entrevistas se ilustra cómo el racismo afecta a las personas indígenas y afromexicanas en el ámbito de la educación superior y de posgrado. En el último fragmento del texto se refuerza el análisis sobre la relación entre racismo, educación, poblaciones indígenas y afromexicanas –con una perspectiva transversal sobre el género– así como algunas propuestas para iniciar procesos de inclusión en las políticas universitarias en México.

Palabras clave: racismo; educación; pueblos indígenas; pueblos afromexicanos; México

Racismo, educação e populações indígenas e afrodescendentes no México

Resumo

No ensaio se explora a influência dos processos de racismo nas universidades mexicanas referentes no acesso de pessoas indígenas e afro-mexicanas. Na primeira parte do artigo se oferece um quadro geral e breve das condições de vida das pessoas indígenas e afro-mexicanas, com ênfase no acesso à Educação Básica e universitária, e se baseando nos dados do Instituto Nacional de Estatística, Geografía e Informática (INEGI). Na segunda parte do texto, por meio da informação do arquivo e entrevistas, se ilustra como o racismo afeta às pessoas indígenas e afro-mexicanas no âmbito da Educação Superior e pós-graduação. No último fragmento do texto é reforçada uma análise sobre a relação entre racismo, educação, populações indígenas e afro-mexicanas —com uma visão transversal sobre o gênero— além de algumas propostas para iniciar os processos de inclusão nas políticas universitárias no México.

Palavras-chave: Racismo, educação; populações indígenas; populações afro-mexicanas; México

Racism, Education and Indigenous and Afrodescendant Peoples in Mexico

Abstract

This work explores the influence of racism processes in Mexican universities about the access of indigenous and Afro-Mexican people. The first part of the article provides a brief overview of the living conditions of indigenous and Afro-Mexican people, with emphasis on access to basic and university education, based on data from the Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (National Institute of Statistics, Geography and Informatics). In the second part, through archival information and interviews, the study illustrates how racism affects indigenous and Afro-Mexican people in the field of higher and postgraduate education. The last part reinforces the analysis of the relation between racism, education and indigenous and Afro-Mexican population —with a transverse perspective on genre— as well as some proposals to initiate processes of inclusion in the university policies in Mexico.

Keywords: Racism, Education, Indigenous people, Afro-Mexican people, Mexico.

Poblaciones indígenas y afromexicanas, un estado de la cuestión en México

México es un país cultural y lingüísticamente diverso. La presencia de los pueblos indígenas y afromexicanos está reconocida constitucionalmente como parte de la composición pluricultural del país, como se señala en el *Artículo 2º* de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Aunque este reconocimiento de los pueblos indígenas como parte de la nación no es reciente¹ –en el caso de los pueblos y comunidades afromexicanas, éstas fueron reconocidas jurídicamente en la Constitución mexicana apenas el 28 de junio de 2019– resulta contradictorio en algunos contenidos legales, puesto que la relación entre el Estado y los pueblos originarios y afromexicanos ha sido inequitativa y marcada por procesos discriminatorios, es decir por el racismo estructural, lo cual impacta en casi todos los ámbitos de la vida de las personas indígenas y afromexicanas: desde las diferentes formas de empobrecimiento, pasando por el racismo lingüístico y la poca infraestructura de salud, educación, etcétera en las regiones no urbanizadas del país. En este sentido, Carnoy *et al.*, (2002), resalta la casi nula presencia de personas indígenas en educación superior debido a diferentes causas, que van desde la problemática económica, las brechas geográficas, la calidad educativa y factores discriminatorios producto del racismo estructural que legitima ciertas acciones donde se privilegia a un sector y se excluye a otro basándose en el fenotipo, la clase, la etnia, sexo y género. Al respecto Villa (2018) señala que “no hay estadísticas confiables de cuántos estudiantes indígenas ingresan a la licenciatura y al posgrado, si son hombres o mujeres, de qué comunidades vienen, cuántos egresan y en cuanto tiempo” (p. 6). Por su parte la antropóloga Torres (2006) indica que visibilizar la situación educativa de la población indígena en México implicaría mostrar la discriminación y la exclusión que ésta ha adolecido.

Según datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la población de México era de 119 millones 530 mil 753 personas de las cuales, 25 millones 694 mil 928 personas se autoadscriben como indígenas, cifra que representa 21.5 % de la población total del país, y de ellos 7 millones 382 mil 785 personas son hablantes de una de las 68 lenguas indígenas presentes en México. En el caso de la población afromexicana, afrodescendiente o negra según la misma encuesta, en el país, 1 millón 381 mil 853 se autoadscriben como integrantes de dicho colectivo poblacional, es decir, 1.16% de la población es afrodescendiente.

A pesar de esta representatividad, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), instancia gubernamental encargada de evaluar la política social y la mediación de la pobreza en México, reconoce que la población indígena es de los grupos más vulnerables de la sociedad mexicana, cuya tasa de rezago educativo muestra que cuentan con menor acceso a la educación: “el porcentaje de rezago educativo para la población indígena y no indígena en el rango de edad de 30 a 64 es de 44.4 y 17.1 por ciento, respectivamente” (p. 150). De esta manera, fomentar la asistencia a la escuela entre los tres y los 17 años, edad idónea para cursar la educación obligatoria, “es la mejor forma de realizar y hacer efectivo el derecho a la educación, y así evitar el flujo de jóvenes sin educación básica

que alimenta el rezago educativo” (INEE, 2018, p. 66). Si bien las nuevas generaciones casi han abatido esta condición, persisten rezagos históricos acumulados con una clara desventaja para las mujeres *hablantes de lenguas indígenas* (HLI) cuyo nivel de asistencia escolar es menor que el de los hombres, y que esta diferencia se incrementa a partir de los 12 años, esto contrasta con el resto de la población, en la cual la asistencia de las mujeres es mayor que la de los hombres (INEE, 2017; Schmelkes, 2019).

En el caso de los pueblos y comunidades afromexicanas, los datos generados en el país son insuficientes, pero con algunos de ellos, realizamos un mapeo general de la situación actual. El INEGI informa sobre la brecha de analfabetismo entre el promedio nacional y los municipios afrodescendientes seleccionados: “El analfabetismo se refiere a la población de 16 años y más que no sabe leer y escribir, es una condición que reduce la capacidad de aprendizaje y razonamiento lógico de las personas, lo que contribuye a la desigualdad social. De acuerdo con las cifras, el analfabetismo se manifiesta con mayor intensidad entre la población de los municipios seleccionados, en los cuales la proporción de analfabetas casi se triplica en comparación con el total nacional, tanto en los hombres como en las mujeres. En dichos municipios, el porcentaje de mujeres que o saben leer ni escribir supera por más de cinco puntos el porcentaje de hombres”. (INEGI, 2015, p. 31).

Por otro lado, en el caso específico de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, el grado promedio educativo es tres años menos que la media nacional (que es de 9.2 años): “Situación parecida comparte la población afrodescendiente, pese a que las mujeres parecen abandonar la secundaria poco antes de concluirla. Mientras que las cifras en los municipios seleccionados indican que las personas alcanzan a entrar al nivel de secundaria, pero abandonan los estudios alrededor del primer año. Los hombres sí logran concluir ese primer año de secundaria, mientras que las mujeres no...” (INEGI, 2015, p. 37).

Para intentar garantizar a la población su derecho a la educación, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de tres tipos educativos: la educación básica, la educación media superior y la educación superior (Bracho y Zorrilla, 2015). El primero a su vez está conformado por los niveles preescolar, primaria y secundaria; cada uno de éstos se brinda mediante distintos tipos de servicio y modalidades (escolarizada, mixta y no escolarizada). La educación básica y media superior constituyen la educación obligatoria (cf. Estructura y dimensión en INEE, 2017a). Con base en la normativa escolar y tomando en cuenta la duración de cada nivel educativo, la educación obligatoria comprende entre los tres y los 17 años. Idealmente todos los niños, las niñas y jóvenes deberían asistir a la escuela en el nivel y grado que corresponde a su edad. Sin embargo, según los datos del *Informe del Panorama Educativo de la Población Indígena [PEPIA]* (2018) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF): “el analfabetismo² abarca una cifra 4.2% entre la población general, mientras que, en la Población Indígena (PI), el indicador es de 17.8% y de 23% para los hablantes de lenguas indígenas (HLI)” (INEE-UNICEF, p.82). Se evidencia entonces que el analfabetismo es mayor entre la PI y aún más entre la población HLI que entre el total nacional, la situación es más grave

aún entre las mujeres indígenas ya que el indicador sube hasta 22.2%, casi cinco puntos porcentuales por encima de los hombres (INEGI, 2015a). En la población afrodescendiente el índice de analfabetismo es 6.9%, mucho menor que los presentes en las poblaciones indígena, pero en el caso de los grupos de edad de más de 60 años en municipios seleccionados por el INEGI para la muestra censal, el analfabetismo alcanza hasta 60% por la menor cobertura de servicios educativos. (INEGI, 2015, p.32).

Con respecto al acceso a la educación, en la población indígena y en especial la hablante de lengua indígena es menor que el resto de la población nacional, pues “únicamente 56 de cada 100 adolescentes de 15 a 17 años asisten a la escuela. Asimismo, en la población hablante de lengua indígena que no habla español los niveles de acceso se recrudecen, ya que 1 de cada 10 niños/niñas de 6 a 11 años no asiste a la escuela” (INEE-UNICEF, 2018, p. 134). De acuerdo con este documento, aunque en los últimos años se ha logrado que cerca de dos tercios de la población indígena alcance niveles equivalentes o superiores a la educación media superior, todavía existe una brecha importante de 10 puntos porcentuales respecto a la población en general cuyo indicador de asistencia escolar se ubica en 44%. También existe una diferencia por sexo de 2.7 puntos porcentuales favorables a los hombres, cifra superior al punto porcentual que separa a la población en general (INEGI, 2015).

En cuanto al grado promedio de escolaridad para la población hablante de lengua indígena de 15 años y más la cifra es de 6.6 años y para la población autoadscrita como indígena es de 7.6; mientras que el promedio a nivel nacional es de 9.2 grados y la población adscrita como afrodescendiente es de nueve grados (INEE-UNICEF, 2018, p. 134). Ahora bien, en el caso de la población indígena mexicana todavía existe la necesidad de una cobertura universal que incluya tanto la educación básica como la educación media superior y superior (CDI,³ 2015).

A partir de lo anterior es posible inferir que las niñas, niños y adolescentes de las poblaciones indígenas y afromexicanas de México aún no logran ver cumplido en su totalidad el derecho a recibir una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística y por consiguiente, el SEN enfrenta una deuda social en materia de atención educativa a las niñas, niños y adolescentes indígenas y afromexicanos, a los hablantes de lengua indígena, y a la población autoadscrita como indígena o afrodescendiente en general. Tomando en consideración la brechas en el rezago escolar debido a entradas tardías al SEN, reprobación, repetición de grados y abandono temporal originan que la diferencia entre los grupos de la población se acentúe conforme se avanza en los niveles educativos: “65.5% de la población indígena y 56.3% de los hablantes de lengua indígena de 16 años lograron concluir la secundaria, mientras que 25.4% de los hablantes de lengua indígena de 19 años finalizó la educación media superior; en el resto de la población las proporciones fueron de 80.6 y 48%, respectivamente” (INEE-UNICEF, 2018, p.16).

Entre los hablantes de lengua indígena, si tomamos en cuenta a los mayores de 19 años que terminaron la preparatoria o una carrera técnica con preparatoria terminada, solamente 6.08% tiene este grado académico, mientras que del grupo que no habla lengua indígena 15.25% lo tiene. En

cuanto a los estudios de licenciatura, los datos muestran que 3.02% cuentan con licenciatura, mientras que en el grupo que no habla lengua indígena el porcentaje es de 10.28 por ciento, en el caso de las mujeres hablantes de una lengua indígena representaron solo 0.13% frente a 9.01% de las mujeres en el total (CESOP, 2011 p.49, INEGI, 2010). De acuerdo con esta información, el acceso de la población indígena a la educación en términos de cobertura es insuficiente y desigual en el acceso.

Otro aspecto importante a señalar en la educación dirigida a las poblaciones indígenas y afroamericanas es la baja calidad en la enseñanza que reciben desde los niveles básicos, misma que se profundiza al considerar las tasas de ingreso, permanencia y egreso a la universidad donde los mecanismos siguen favoreciendo mayoritariamente a los grupos privilegiados de la sociedad (Navarrete, 2013), esto ha marcado históricamente diferencias, a partir de las cuales se han gestado diversas maneras de segregación, discriminación y conflictos relacionados con el carácter nacionalista y homogeneizador del Estado mexicano, de tal manera que la educación que reciben las mexicanas y los mexicanos, es discriminatoria, en la medida que no hace posible que las personas indígenas y afrodescendientes establezcan relaciones basadas en el reconocimiento de la otredad y en la valoración de la diversidad sociocultural como una riqueza fecunda.

Las estimaciones realizadas por el INEE en 2016 -con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014- muestran que la población total mayor de 15 años obtiene un 12.7% de personas con educación superior completa, mientras que únicamente 4.9% de la población indígena alcanza esta escolaridad y solamente el 3.6% de la población hablante de una lengua indígena lo hace. La brecha es aún más grande para el grupo de edad en el que este nivel educativo debería haberse completado. Según Luciano Concheiro (2020), Subsecretario de Educación del Gobierno de México, solo 1.2% de jóvenes que hablan una lengua indígena tienen acceso a la educación de nivel superior. Indica también que en las universidades públicas los jóvenes que se reconocen como indígenas representan 1.7% de su matrícula y en las instituciones de educación superior privadas solo 0.2%. Tomando como base la cobertura en el ciclo escolar 2019-2020 se alcanzó en una tasa de 41.6%, la mayor en las últimas dos décadas. No obstante, es pertinente señalar que: “aunque en el acceso ha alcanzado mejoras sustanciales, su participación en los espacios académicos y docentes aún es insuficiente, pues del total de indígenas inscritos en la educación superior, “el porcentaje que logra titularse es muy pequeño” (Villa, 2018, p. 6).

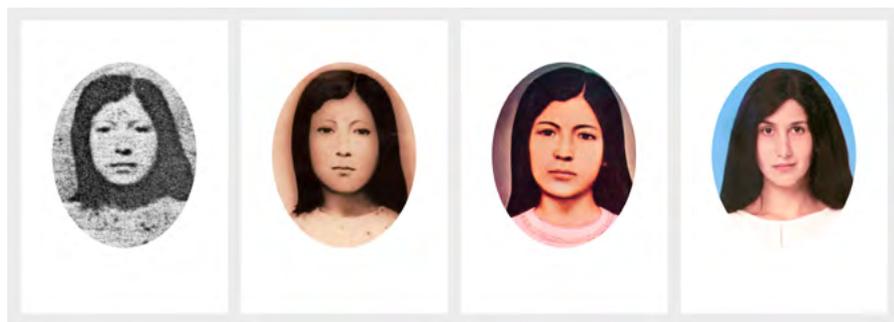
Si bien 225 mil 758 estudiantes se encuentran inscritos en una institución de educación superior pública o privada, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas si se toma en cuenta que cerca de un millón de mexicanos son monolingües y hablan una lengua indígena. De esta manera, se puede decir que los indígenas han sido afectados por diferentes formas de discriminación: “ya sea por la falta de recursos económicos, falta de opciones, no aprobar el examen de admisión, las condiciones geográficas y políticas, condición étnica y de género o por su la incorporación al mundo del trabajo a edades tempranas”, etc. (Calderón de la Barca, 2016, p. 178).

En el caso específico de la población negra, afromexicana o afrodescendiente es importante resaltar que la encuesta intercensal citada en este texto es el primer acercamiento censal a esta población y en el censo de 2020 se preguntó por primera vez en la historia del México independiente sobre la autoadscripción a dicha categoría identitaria a toda la población nacional. Esto hace prácticamente imposible acercarnos con datos oficiales a los porcentajes de personas afromexicanas en entornos educativos de educación superior, sin embargo, en este artículo decidimos poner apenas algunos acercamientos cualitativos al respecto.

En diversos artículos Cristina Masferrer León ha trabajado sobre cuestiones relativas a la afrodescendencia en los currículos educativos en México, así como la representación histórica que se ha hecho de dicha población en los libros de texto:

En los materiales educativos que la SEP obliga a utilizar abundan los silencios acerca de las poblaciones africanas y afrodescendientes. La historia de África es borrada y su diversidad cultural es completamente negada. Se fomenta la asociación entre los africanos y un estado primitivo del ser humano, un nivel atrasado de evolución biológica. Además, se reproduce la idea de que las razas humanas existen, en particular “la raza negra” (Masferrer, 2019, p. 408).

Eso en términos de la representación que se hace del pueblo negro-afromexicano en los libros de educación básica, pero en lo que respecta a la forma en la cual se atiende a dicha población en el ámbito universitario desde 2006 el *Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* implementó un programa de becas para estudiantes que se autoadscriben indígenas y ese mismo programa incluyó a estudiantes afromexicanos a partir del semestre 2016-I. Asimismo, en el 2020 el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) emitió una convocatoria para becas de apoyo a personas indígenas y afromexicanas para estudios de maestría y doctorado.



Mejorando a Sarita. Instalación infográfica. 0.30 m x 0.90 m aproximadamente. 2002.

Racismo y educación en México

Los procesos de racismo en las universidades mexicanas están imbricados y se sostienen a partir de una práctica específica sobre la noción de raza no solo como un marcaje del fenotipo, sino desde una lectura vinculada a las tesis latinoamericanas en las cuales no es solamente el color de piel o la “etnicidad” lo que determina las prácticas racistas, sino su constitución específica con el género y la clase social, anudadas en las relaciones de poder históricamente constituidas (Segato, 2010).

El racismo de la inteligencia (Bourdieu, 2005) está presente en la academia mexicana no solo en el currículum de los diferentes grados escolares, sino que toma diferentes matices y prácticas específicas dependiendo si son espacios de investigación copados por la blanquitud mexicana o si son espacios de educación de posgrado en los cuales se excluye a un gran sector poblacional; también es importante señalar las formas específicas en las cuales el racismo adquiere diferentes matices con relación a la clase, el género y la racialización y sobre todo, cuáles son las formas de exclusión de las personas racializadas de las universidades así como las posibilidades para pensar en políticas públicas que permitan abrir el debate sobre el tema con ellas y ellos y, dilucidar -no desde una perspectiva paternalista- cómo lograr un mayor ingreso de personas racializadas al mundo de la academia tanto en docencia como en investigación.

En México a diferencia de otros países de América Latina no se han planteado oficialmente las cuotas “étnicas o de género” como una política oficial, si bien han existido y existen esfuerzos institucionales por abrir espacios a personas indígenas, negras-afromexicanas, comunidad LGBTQ+, personas con discapacidades y otros grupos subrepresentados en el ámbito académico.⁴

Si bien los estudiantes racializados que logran salir de las estadísticas que enmarcan solo la educación primaria concluida y cursan una licenciatura son sensibles a la deserción, todavía el pequeño grupo que logra terminar la licenciatura e intentar ingresar a un posgrado se topa con la inequidad histórica, como señala Navarrete: “En materia de otorgamiento de becas, la mayoría de los miembros de este sector social [indígena] ha tenido que competir en desventaja con candidatos no indígenas de perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado éstos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa” (Navarrete, 2011, p. 973).

Si bien la política de fortalecimiento de la educación superior intercultural ha permitido incluir a personas indígenas y afrodescendientes, su participación es aún insuficiente, sabemos que “los estudiantes indígenas en las universidades solo representan el uno por cierto de los estudiantes universitarios, y la mayoría de ellos son indígenas cuyos padres migraron a las áreas urbanas, que asistieron a escuelas públicas en esas áreas, y cuya eficiencia y calidad era significativamente mejor que la de las escuelas localizadas en las zonas rurales e indígenas (Alcántara, 2’13, p. 25).

¿Qué hacer frente a estas políticas de racismo estructural? ¿cómo hacemos desde las universidades, posgrados públicos y de educación de cali-

dad para impulsar políticas públicas que permitan la entrada a las personas indígenas y negras-afromexicanas y otros sectores sociales racializados? Juliana Acevedo en su libro *Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico: costa chica de Oaxaca y Guerrero* asegura:

Para hablar del proceso de renacer identitario y empoderamiento económico, político y social de las mujeres negras de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, es necesario hacerlo desde la interseccionalidad, es decir, tomando en cuenta las diversas identidades y opresiones de las que son objeto, principalmente la raza, (entendida esta como una construcción social mas no biológica), el género y la clase social, pues son mujeres racializadas y pobres, debido a que en la región de la Costa Chica según datos del CONEVAL, los índices de marginación van de alto a muy alto. (Acevedo, 2018, p. 113).

Retomando lo antes expuesto, se hace énfasis en la comprensión de prácticas discriminatorias formales e informales, especialmente en México y en muchos países de Latinoamérica, donde las poblaciones indígenas y afrodescendiente han sido invisibilizadas en diferentes dimensiones. En este sentido, cabe recalcar que las instituciones educativas no han sido capaces de prevenir y erradicar el racismo del curriculum, en la medida en que no forma parte de sus objetivos y finalidades explícitas. Esto ha ocasionado que los indígenas universitarios no siempre quieran ser identificados como tales, porque en muchas ocasiones su condición étnica está asociada a la pobreza y a la discriminación, un estigma que no les permite tener voz y representación en las decisiones que les afectan en la sociedad en la que se encuentran.

Por lo tanto, se requiere ir más allá de los datos estadísticos y hacer visibles experiencias formativas de las mujeres y hombres indígenas y afroamericanos para acceder a la educación superior porque son tan diversas como ellas y ellos mismos. Aunque parece que en los últimos tiempos la sociedad mexicana se ha sensibilizado respecto al tema del racismo y la discriminación, resulta necesario reflexionar en torno a las experiencias formativas en los espacios universitarios para conocer también las necesidades y las demandas de los jóvenes durante el proceso de inserción, estancia y egreso de la universidad, sin dejar atrás esas voces que tienen mucho que proponer para superar el racismo educativo en el que se encuentra la juventud indígena y afroamericana.

Como señala Daniel Mato, es central analizar las prácticas racistas en las universidades desde los diferentes contextos nacionales, dado que, en México a diferencia de naciones como Brasil República Dominicana, Haití o Colombia, la población con mayor presencia estadística es la indígena y no la afrodescendiente:

Los tipos de problemas hasta acá comentados generan inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES. Pero, existen además otros factores que cabe definir como de carácter sistémico, en tanto son propios de

las normas, políticas y prácticas de cada sistema de educación superior en particular. Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes (Mato, 2020, p.17).

En el caso específico de la población afromexicana se ha señalado la “rareza” y extranjerización de ésta en las aulas:

Y en relación con la invisibilidad del pasado y presente afrodescendiente en México, es significativo que de todos los estudiantes que participaron en el estudio, ninguno recordó haber tenido nunca compañeros de clase afrodescendientes a lo largo de su trayectoria escolar, salvo Flor, que por vivir en Chetumal tuvo contacto con “negros” de Belice, y Raquel, en Colombia como estudiante de intercambio; además, de que ninguno de todos los participantes en el estudio, salvo David, identificó a Héctor como “negro”. También es significativo que las fuentes de información primaria a partir de las cuales han dado forma a su imaginario de lo negro sean principalmente los libros escolares sobre la historia nacional y la producción cultural estadounidense que consumen por medio del cine, el internet y la televisión (Zárate, 2017, pp. 66-67).

Narrar el racismo en la educación: personas indígenas y afromexicanas

En este apartado ambas autoras traemos al texto experiencias de personas racializadas como indígenas o afromexicanas que han marcado su comprensión del racismo más allá de la discriminación y queremos poner dichas vivencias en el marco del debate sobre el acceso a la educación básica de calidad, el ingreso a los posgrados, entre otros tópicos que consideramos relevantes para analizar las formas mediante las cuales el racismo afecta directamente la vida de las personas indígenas y afromexicanas.

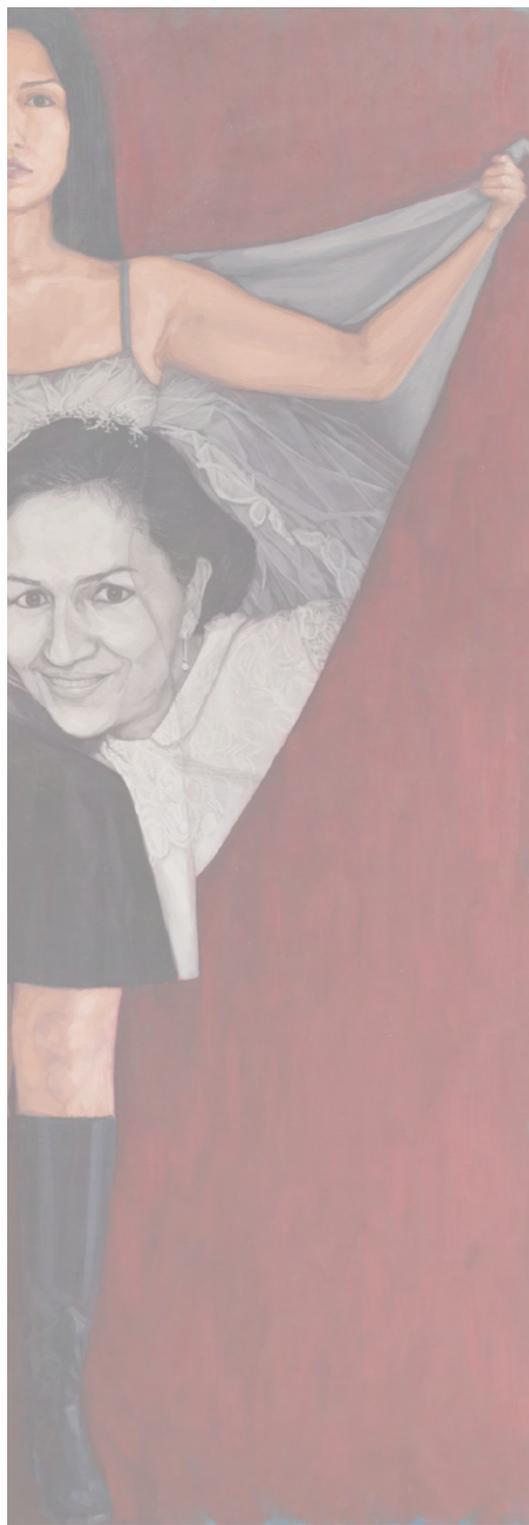
Cabe señalar que tanto las entrevistas realizadas con personas negras-afromexicanas son parte de una investigación diferente, vinculada con procesos políticos, liderazgos y género en la región Costa Chica de Oaxaca, sin embargo, uno de los puntos importantes recalcados por las activistas es la educación. Asimismo, las entrevistas realizadas a las y los mayahablantes en la península de Yucatán responden a una investigación de carácter más amplio, respecto la equidad en educación superior desde la perspectiva de profesionistas de origen maya egresados de universidades convencionales⁵, todavía en marcha.

En las diversas entrevistas y pláticas con activistas, las personas que colaboraron con nosotras siempre señalaban la experiencia del racismo como potencializador de su activismo político. En por lo menos tres historias de vida, el racismo que vivieron en las escuelas forjó muchas de las formas en que percibían su existencia dentro de las aulas. Elena Salinas, mujer negra-afromexicana de El Ciruelo, Pinotepa Nacional, Oaxaca dice:

Empecé a trabajar con [la asociación] México Negro porque me entusiasmó la idea; porque me identificaba, porque yo de niña sufrí como... el llamado *bullying*, que era burla por tener este color de piel. En la primaria yo sufrí mucho

desprecio por mi color y eso me llamó mucho la atención como para yo prepararme e inculcar a mis hijos que no se sintieran apenados por su color de piel, si yo ya había pasado por eso, yo tenía que fortalecer a mis hijos para que ellos no sintieran eso que yo había sentido en la primaria. Porque nosotros como... las comunidades negras casi no mandaban a sus hijos a estudiar y nosotros por estar viviendo en Pinotepa, donde la mayoría era en aquel tiempo mestizos e indígenas y prácticamente en la escuela mi hermano y yo de negros, entonces sí fue un poco pesado y eso fue lo que me hizo conocer más sobre mis raíces, de dónde venimos, que el color de nuestra piel no es para avergonzarnos ni para sentirnos ni más ni menos que nadie, para sentirnos igual y que mis hijos no padecieran eso, eso fue lo que me llevó a conocer y ser parte de esa organización. (Elena Salinas, comunicación personal, enero de 2019).

Rosa María Castro Salinas, mujer negra-afromexicana que vive en Huatulco y es presidenta de la Asociación de las Mujeres de la Costa (AMCO) también refirió en una charla personal que salió de Charco Redondo, Tututepec, Oaxaca para ir a estudiar a la capital del estado, ciudad donde por primera vez conoció el racismo y la exotización de su cuerpo. Los profesores y compañeros de estudio, con frecuencia alababan la belleza de su cuerpo relacionándola con la disposición sexual de las mujeres afros, a lo cual ella respondía estudiando más. En febrero de 2020, obtuvo su grado como maestra en Administración por parte de la Universidad Autónoma de Guadalajara (una universidad privada), posgrado por el cual pagó 30 mil pesos –unos 1 500 USD.– solo como trámite de titulación. Anteriormente estudió la licenciatura en Administración de empresas en el Instituto Tecnológico de Oaxaca, una institución pública del estado donde asegura, vivió momentos difí-





ciles por el nivel de racismo en la capital del estado sureño.

En otro espectro, Juliana Acevedo también debió salir de la región Costa para estudiar la licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, de donde egresó pero no se ha titulado porque para realizar ese trámite debe pagar más de 20 mil pesos –1 000 USD.–, cantidad que parece imposible de ahorrar dado que volvió a José María Morelos, Huazolotitlán, Oaxaca donde realiza trabajos como panadera, consejera jurídica y otros encargos que le van saliendo para mantener a su familia. Juliana está interesada en continuar sus estudios en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Pacífico sur) –centro público de investigación en la capital del estado– donde se oferta una maestría en Antropología Jurídica, pero debido a la imposibilidad de titularse tampoco puede solicitar su ingreso a la maestría porque su nivel de lectura y escritura en un idioma diferente al castellano no es el solicitado por el posgrado que cuenta con beca del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Juliana escribió un libro publicado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) sobre el pueblo negro-afromexicano, pero ni esa publicación de gran renombre en su campo laboral y de estudios ha podido valerle para graduarse de la universidad.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a ocho docentes mayahablantes –cinco hombres y tres mujeres– de la península de Yucatán, de diversas edades y en el momento de participar en la entrevista se encontraban laborando en diferentes instituciones educativas de nivel medio y medio superior. Aun con estas diferencias, los docentes entrevistados critican duramente el papel reproductor del racismo por parte de la escuela; hacen énfasis en el hecho de que hablar un idioma distinto al nacional (castellano) o

identificarse con un sistema de organización propia, provoca el desprecio hacia los indígenas, cuyas culturas son consideradas como inferiores, y la escuela ha sido incapaz de erradicar este tipo de pensamientos y prejuicios. A menudo, los indígenas han tenido que emplear diferentes estrategias para sobrellevar los efectos que provoca el racismo en su situación educativa, social y personal. Tal y como lo narran los docentes entrevistados a continuación:

Los maestros en las escuelas primarias no dicen nada cuando se discrimina a los niños que hablan maya, por ejemplo, si un niño habla lengua maya, te empiezan a estar ofendiendo tus compañeros, quizá a algunos no les afecta, pero hay otros que mejor se limitan de no hablar porque saben que van a ser motivos de ofensa e incluso por parte del maestro que piensan que le estás diciendo cosas malas, pues piensan que los estás ofendiendo. Pero al paso del tiempo me doy cuenta que algunos maestros ven que en otras escuelas pasa lo contrario es cuando empiezan manifestar ese interés por aprender palabritas y eso motiva a los estudiantes porque dejan de sentirse inferiores, empiezan como que con un poco a reconocer que esa persona sabe (Natividad Quintal, comunicación personal, enero 2019).

Para la mayoría de los docentes entrevistados existen varios tipos de racismo por los que las personas mayas se pueden sentir discriminadas o ser víctimas de desigualdades, por ejemplo, menciona que a los y las mayas se les sigue discriminando por hablar su idioma, tener rasgos físicos indígenas y, en el caso de las mujeres, por vestir el huipil, el traje tradicional de las mujeres mayas yucatecas.

En la sociedad por tu fachada, tu físico, por cómo vistes, enseguida como te ves es cómo te tratan. Lo mismo me pasaba cuando salía a la secundaria, iba en uniforme, pero había días que no llevaba uniforme llegas y te ven los chavos y te empiezan a decir que por qué vistes así, que por qué no estas como los otros a la moda. Eso viene de un pensamiento racista y hace que el pueblo maya, principalmente los jóvenes ahora su forma de vestir en la población, en las comunidades se ve mucho ese cambio en la forma de su vestimenta (Sergio Pool, comunicación personal, enero 2019).

Por otro lado, Federico Pat, señala:

En casos para conseguir un trabajo, en ciertos lugares si tú vas a buscar un trabajo y si tú vienes de un pueblo, aunque tu hayas terminado una carrera de una licenciatura a veces le dan más preferencia a una persona que viene de ciudad. Sin hacer una entrevista para ver la capacidad que tiene, nada más porque viene de un pueblo, no le dan entrevista porque es mayahablante, es por racismo que te discriminan, le dan un lado a esa persona (comunicación personal, enero 2019).

Así, resulta evidente que el racismo es una problemática estructurante de lo social, no solamente educativa, en la medida que la sociedad mexicana en general y la yucateca en particular, han conformado un pensamiento discriminatorio sobre los pueblos indígenas, en el que el conocimiento por las culturas

es sustituido por los prejuicios sobre los pueblos y los sujetos portadores de las mismas. Al respecto una de las docentes entrevistadas menciona:

Una experiencia muy personal, en mi casa mis papás son mayahablantes, sin embargo, cuando yo era niña nunca quisieron enseñarme a hablar maya, lo primero que decían era “no, para qué vas a hablar maya si después si ven que hablas maya no te van a ofrecer trabajo, no vas a poder estudiar, no vas a poder hacer nada porque hablas mayas”. Entonces yo fui creciendo con esa idea, pero fue hasta la carrera universitaria cuando me propuse estudiar maya porque me di cuenta de la importancia que tiene, por eso sé que no hay que dejarse afectar por esos pensamientos racistas, no debemos descalificarnos a nosotros mismo (Elvira Uluac, comunicación personal, enero 2019).

El golpe más fuerte de racismo según los docentes entrevistados, se manifiesta al ingresar a la secundaria y el bachillerato pues las escuelas suelen encontrarse fuera de la comunidad de origen y el hecho de ser mayahablantes, los coloca en seria desventaja en el proceso de aprendizaje del contenido curricular que está organizado y operado desde una perspectiva estatal nacionalista; esto se aprecia en las frases y las expresiones anteriormente plasmadas.

Es necesario reconocer, según los entrevistados, que la escuela debe iniciar el debate para concientizar a toda la comunidad del racismo que subyace tanto en la formación de profesores y la formación universitaria como en el currículo y los materiales educativos, pues hasta hoy la educación poco ha hecho para superar los prejuicios y las actitudes racistas. La siguiente cita ejemplifica cómo esto fue vivenciado por unos de los docentes:

Los maestros, desde que inician a estudiar, a veces le toman más interés y atienden más a un niño que sabe hablar más español que a un niño que con trabajo entiende cuando los maestros están dando su clase en español. Entonces el estudiante piensa que no tiene caso hablar maya, el maestro nunca es capaz de decir, oigan sí sabe un idioma, y estar aprendiendo en otro es una gran capacidad. No hay ese apoyo hacia nosotros, al contrario, te hacen sentir que no sabes por hablar maya. Esto de alguna forma afecta para poder concluir la educación básica y llegar a la educación superior (Luis Ku, comunicación personal, enero 2019).

Otro docente lo narra de esta forma:

Yo lo sentí un poquito la discriminación cuando pasé en la Facultad de Derecho, eran como cátedras abiertas pues el alumno se paraba y hablaba, tenía toda la libertad, entonces es ahí donde percibí una actitud racista, porque nos tocó una materia que se llama Derecho Agrario y un compañero, que era un hijo de un empresario muy reconocido, dijo que el campesino –refiriéndose especialmente a la gente que vive y cultiva el campo– es gente floja. Yo si le discutí lo que decía de que no somos gente floja, sino que es un prejuicio porque el campo es igual de valioso que la ciudad. Al final de cuentas después de esa discusión, él me decía “¿Tu qué vas a conocer de todo esto si tú eres de

campo?, tú vienes de un pueblo” y el maestro no dijo nada (Federico Pat, comunicación personal, enero 2019).

Sobre este mismo aspecto otro docente comenta:

La discriminación y el racismo existe en todo México, hacia toda la población indígena, tanto en la educación y en todo. La educación discrimina nuestra etnia porque no lo toman como parte de su plan, simplemente te dice, las cosas se van a hacer así porque yo lo digo, entonces es como que le dijera a la población maya, yo lo sé todo, tu dedícate a aprender y nada más (Felipe Ek, comunicación personal, enero 2019).

Una de las reflexiones más relevantes y presentes anteriormente descritas es la urgencia de reconocer la especificidad cultural y las necesidades educativas de los pueblos indígenas; en un primer momento, uno de los entrevistados enfatizó que no basta con la presencia de los profesionales indígenas en la operación de la educación, se requiere verdaderas acciones de acompañamiento para hacer frente al racismo, tales como: “defender lo nuestro, hacerles ver a las personas que nos ven como menos que tenemos derechos, hablar nuestro idioma sin miedo y hablar de lo que nos pasa, ya no legitimar más el racismo del que somos víctimas” (Fausto Chan, comunicación personal, enero 2019). A su vez, otro docente entrevistado comentó: “a todos se les debe de dar oportunidad para que practique y aplique en cuanto a lo que sabe y su lengua, es una forma de hacerle frente a ese racismo y esa discriminación” (Federico Pat, comunicación personal, enero 2019). Otra de las repuestas se enfocó en la importancia que tiene contar con diferentes apoyos y lo explicó como el “contar con programas sociales o becas para los que quieran estudiar, lógicamente no todos buscamos lo mismo, pero a veces quienes logran un título universitario se abren otras puertas” (Luis Ku, comunicación personal, enero 2019) y “valorar más nuestra lengua para que la ciudadanía que aprenda también a valorar nuestra cultura y que nuestros conocimientos se reconozca para que se supere el racismo, no es fácil pero hay que luchar porque eso pase” (Sergio Pool, comunicación personal, enero 2019).

Reflexiones finales

En este breve artículo hemos hecho un recorrido general de la situación de discriminación y racismo en el ámbito educativo que viven poblaciones racializadas y marginalizadas en México. El caso de las personas indígenas y afroamericanas que se encuentran activas en el ámbito del campo académico en el nivel superior y de posgrado es mínima no solo en número de personas que cursan licenciatura, maestría y doctorado sino quienes

son docentes en estos niveles y aún menor entre la comunidad que realiza investigación científica o disciplinar.

Como señalamos, el sistema universitario mexicano está copado por una élite histórica que sostiene aún diferentes discursos racistas para impedir el ingreso de personas racializadas al espacio académico. Por tanto, consideramos pertinente impulsar los debates sobre cuotas de inclusión para estudiantes indígenas y afroamericanos. Aunque el CONACYT ya tiene un programa especial de becas enfocado a estudios de posgrado para población indígena, sigue vigente una problemática que se arrastra desde la educación básica y es la alta deserción escolar, los problemas de racismo estructurales que sirven como filtro para que muy pocas personas de los colectivos indígenas y afroamericanos puedan concluir con éxito el nivel de educación superior. Asimismo, los tres instrumentos⁶ implementados por el CONACYT no contemplan a la población negra-afroamericana. (CONACYT, 2020).

Esto quiere decir que diferentes instituciones del Estado mexicano están obligadas a mirar de manera específica estas prácticas de racismo histórico y estructural, a responder con políticas específicas que permitan a la niñez y juventud indígena y afroamericana en México tener las condiciones materiales de existencia necesarias para concluir la educación básica.

Por otro lado, es central que los bachilleratos y universidades locales, estatales y nacionales implementen políticas concordantes con lo anterior, asumiendo que un porcentaje importante de las poblaciones señaladas será rechazado por no cumplir con los criterios que se pretenden como universales en los más altos niveles educativos.

En el caso específico de los posgrados ofrecidos en las instituciones de educación superior y que cuentan con financiamiento público (como las becas para estudiantes de posgrado asignadas por el CONACYT) es importante que haya cuotas por género y etnicidades, pero que dicho alumnado sea acompañado por el profesorado de una manera digna y activa para subsanar las dificultades que pueden presentarse en términos pedagógicos y de lenguaje (lectura y escritura) si en algunos casos la lengua materna no es el castellano. Pues no basta con implementar programas de inclusión de estudiantes indígenas en universidades “convencionales”, se vuelve imperativo posibilitar caminos para la construcción de una nueva arquitectura universitaria que busque futuros deseables poscapitalistas, no coloniales y no patriarcales.

Finalmente, hay que tener en cuenta que la discriminación se instaaura a partir de las diferencias culturales, que en el fondo legitiman el racismo porque la misma discriminación promueve la idea de que las personas hablantes de lenguas indígenas son las responsables de la pérdida de las tradiciones, costumbres, el desuso de su lengua e inclusive se les hace creer que, los excesivos esfuerzos que realizan por lograr una licenciatura o un posgrado se deriva de su propia falta de preparación y no producto del racismo estructural de las instituciones educativas. Por ello, resulta necesario que antes de ver la resistencia como valor agregado en las trayectorias educativas, hay que escuchar la voz propia de quienes transitan por estas experiencias para no hacer una lectura superficial que conlleven una vez más a contar historias complejas, injustas y desiguales que naturalizan el racismo.

Notas

1. La reforma a la Constitución mexicana se realizó en 2001, tras una ronda de diálogo y negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Si bien se buscó que los Acuerdos de San Andrés firmados por el grupo político y los representantes del gobierno mexicano se cumplieran a cabalidad, el gobierno federal modificó los contenidos de éstos a su voluntad y de manera unilateral.
2. Esta condición se refiere a la población de tres a 15 años, no cuenta con educación básica completa y no asiste a un centro de educación formal.
3. En 2018 el nuevo gobierno de México, encabezado por Andrés Manuel López Obrador decidió crear el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), órgano que sustituyó a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), esta institución que tiene como mandato atender a los 68 pueblos indígenas de nuestro país y al pueblo afroamericano.
4. Como las recientes becas de posgrado e investigación dirigidas para mujeres indígenas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa de Becas para Estudiantes Indígenas y Afromexicanos de la UNAM.
5. Las universidades convencionales son aquellas que en su creación y funcionamiento responden al modelo europeo de funcionamiento de la universidad, que no han sido creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009a, p. 19).
6. Programa de becas de posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS-CONACYT-CDI); Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional y el de Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias, CONACYT.

Referencias

- Acevedo, Juliana. (2018). *Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico: costa chica de Oaxaca y Guerrero*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Alcántara S., Armando. (2013). Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, (57), 17-28. [fecha de Consulta 13 de agosto de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331246004>
- Bracho, Teresa & Zorrilla, Margarita. (2015). "Perspectiva de un gran reto", en *Reforma Educativa. Marco Normativo* (pp. 15-38). México: INEE y Cámara de Diputados.
- Bourdieu, Pierre. (2005). El racismo de la inteligencia Archipiélago: *Cuadernos de crítica de la cultura*, ISSN: 0214- 2686, núm. 66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/113294>
- Carnoy, Martin. Santibañez, Lucrecia. Madonado, Alma. Ordorika, Imanol. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), pp. 9-43.
- Calderón de la Barca, Diego (2016). Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (1), 175-193. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6930082>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). Becas de fortalecimiento para indígenas. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-nacionales/programa-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>
- Concheiro, Luciano. (2020). Jóvenes que hablan lenguas indígenas, en "brutal desigualdad" en educación. *El Universal*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/jovenes-que-hablan-lenguas-indigenas-en-brutal-desigualdad-en-educacion>
- CDI-IMPI [Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas] (2015). *Indicadores socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN_EJECUTIVO_IEPDS2018.pdf

- CESOP [Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública]. (2011). *Análisis de resultados del Censo 2010*. Cámara de Diputados LXI Legislatura. Recuperado de: www3.diputados.gob.mx
- INEE [Instituto Nacional de Evaluación Educativa]. (2016). Estimaciones con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2104, México, INEGI. *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf
- INEE. (2017). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf
- INEE. (2017a). *Breve panorama educativo de la población indígena*. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México: autor.
- INEE. (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México.
- INEE-UNICEF [Instituto Nacional de Evaluación Educativa- Fondo de las Naciones Unidas]. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2010). Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. *Censo de Población y Vivienda 2010-2013*. Consultado el 23 de agosto 2020. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- INEGI. (2015a). Encuesta Intercensal 2015 (base de microdatos). México: autor. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI. (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- INEGI. (2017). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Otros-Documentos/Doc_2017_030.pdf
- Navarrete, David. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado: Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles educativos*, 33 (SPE), pp. 262 -272. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022
- Navarrete, D. (2013), “Becas de posgrado para indígenas: las aportaciones de un programa no convencional en México”, *Cuadernos de Pesquisa*, Sao Paulo (Brasil). Núm. 150, pp. 968-985. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420130003&lng=pt&nrm=iso
- Masferrer, Cristina V. (2019) Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales en María Elisa Velázquez (coord.) *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Mato, Daniel. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior. *De Prácticas y Discursos*. 9. 10.30972/dp.9134412.
- Mato, D. (coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Segato, Rita Laura. (2007). ‘Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales’. *Educación en ciudadanía intercultural* [63-89]. Lima: Universidad de la Frontera-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Segato, R. L.(2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. Crítica y Emancipación, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año II, núm. 3 / Publicación semestral / Primer semestre.
- Schemelkes, Silvia. (2019). *Comunicados en Educación inee*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/en-mexico-la-poblacion-indigena-y-la-hablante-delengua-indigena-registran-una-mayor-tasa-de-analfabetismo-y-un-menor-nivel-deescolaridad-sylvia-schemelkes/>
- Torres, Patricia. (2006). Introducción. En: *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, ANUIES. Disponible en: http://paieies.anui.es.mx/public/pdf/experiencias_de_atencion.pdf

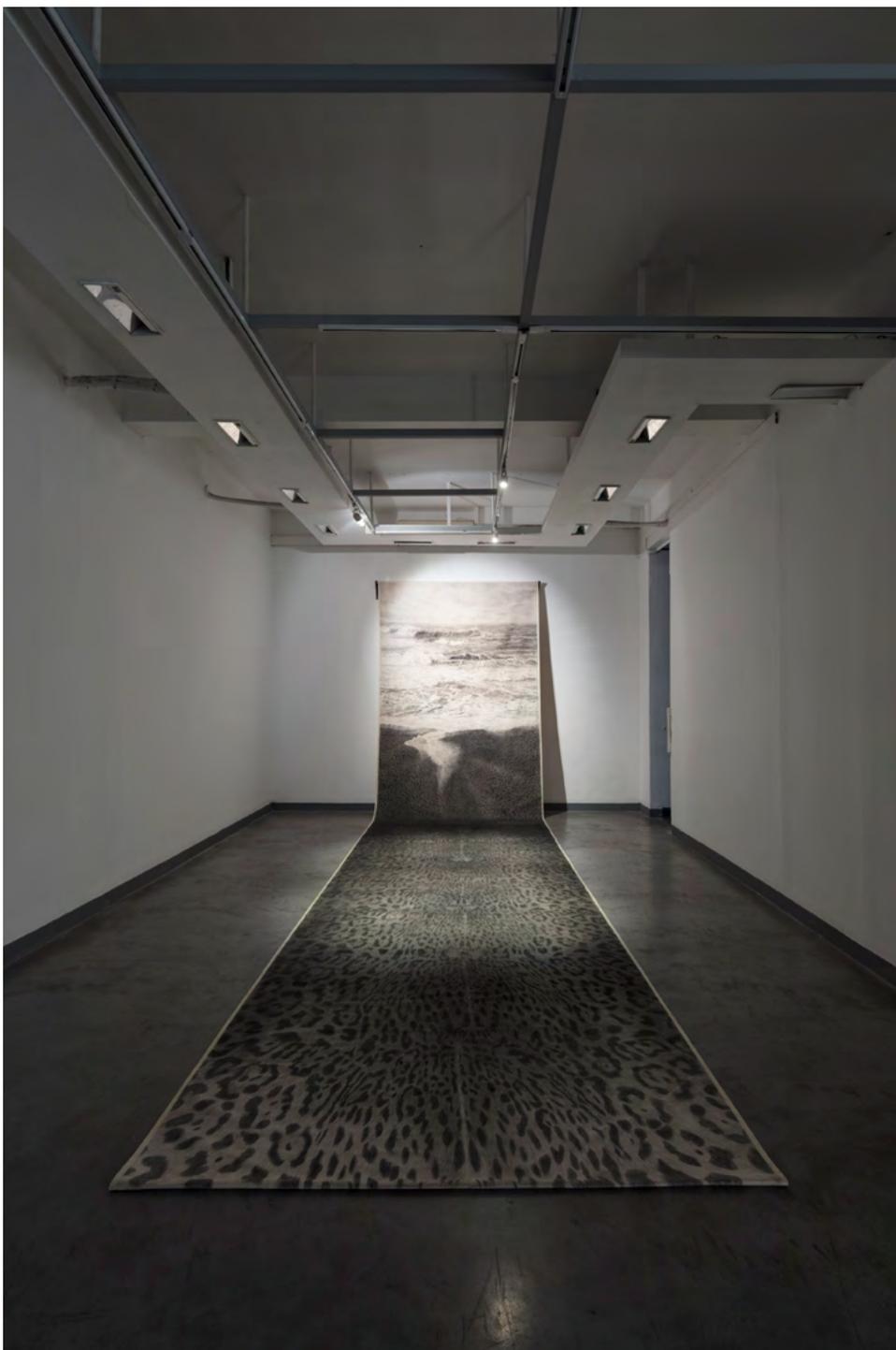
Villa Lever, Lorenza. (2018). Sólo 1% de indígenas llega a la universidad en México. En periódico *La Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2018/10/13/solo-1-de-indigenas-llega-a-la-universidad-en-mexico-2667.html>

Velasco, Saúl. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), pp. 379-407. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)

Zárate, Rodrigo. (2017). Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo "Anti-Negro". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), pp. 57-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100005>



Mejorando la raza. Instalación de fotografía, fotografía encontrada y pintura al óleo. 2.10 m x 6.00 m, 2000.



Caníbal (detalle). Instalación de dibujo en carbón vegetal y video. Medidas variables, 2017.

A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil

RITA GOMES DO NASCIMENTO

Servidora pública do estado do Ceará, lotada na Secretaria de Educação Básica (SEDUC) no cargo de Técnica em Educação da equipe de Educação Escolar Indígena.

Resumo

O texto enseja uma reflexão sobre os efeitos do racismo estrutural nas universidades brasileiras a partir da presença e da ausência dos povos indígenas. Nestas instituições o racismo tem sido manifestado por uma histórica exclusão. Ainda que ações afirmativas tenham promovido os seus ingressos; suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nos currículos. Além disso, são inexistentes as ações que visam às suas inclusões nos quadros de profissionais permanentes destas instituições como técnicos, docentes ou gestores. Todavia, para o enfrentamento do racismo produzido e reproduzido nas universidades, é necessário não apenas ampliar a presença destes coletivos, mas também criar mecanismos institucionais que visem a sua “desestruturação”, tais como ações de promoção da educação antirracista. Estas ações devem ser sistêmicas e permanentes, envolvendo tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral.

Palavras-chave: racismo; povos indígenas; universidades; educação antirracista; interculturalidade.

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

Resumen

El presente texto da lugar a la reflexión sobre los efectos del racismo estructural en las universidades brasileñas a partir de la presencia y la ausencia de los pueblos indígenas. En estas instituciones el racismo se ha manifestado por una exclusión histórica. Aunque las acciones afirmativas han promovido sus ingresos; sus historias, culturas, idiomas, conocimientos y saberes aún están ausentes en los planes de estudio. Además, no existen acciones encaminadas a incluirlos en la plantilla permanente de estas instituciones como técnicos, docentes o directivos. Sin embargo, para enfrentar el racismo producido y reproducido en las universidades, es necesario no solo incrementar la presencia de estos colectivos, sino también crear mecanismos institucionales dirigidos a su “desestructuración”, como lo son las acciones de promoción de la educación antirracista. Estas acciones deben ser sistémicas y permanentes, involucrando tanto a la comunidad académica como a la sociedad en general.

Palabras llave: racismo; pueblos indígenas; universidades; educación antirracista; interculturalidad.

University Is Not Prepared for Diversity: Racism, Universities and Indigenous Peoples in Brazil

Abstract

This work is a reflection on the effects of structural racism in Brazilian universities, based on the presence and absence of indigenous peoples, where racism has been a historical exclusion. Although affirmative actions have promoted indigenous peoples' income, history, culture, language, knowledge and wisdom, they are still absent in the curricula. Furthermore, there are no actions that include them in the permanent staff of the educational institutions as technicians, teachers or managers. However, to face the produced and reproduced racism in universities, it is necessary not only to increase the presence of these groups, but also to create institutional mechanisms aimed at their “destructuring”, for instance, actions that promote the antiracist education. These actions should be systematic and permanent, and involve the academic community and general society.

Keywords: Racism, Indigenous peoples, Universities, Anti-racist education, Interculturality.

Introdução

O racismo nas universidades produz efeitos perversos. Ele reproduz a estrutura de desigualdade fundante da sociedade brasileira que, durante muito tempo, excluiu da Educação Superior diferentes grupos e parcelas das populações nacionais, como foram os povos indígenas. Assim, embora nos últimos anos tenha havido no Brasil a adoção de políticas que visaram a ampliação do ingresso de indígenas nas instituições de Educação Superior, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nos currículos, bem como sua presença nos demais espaços acadêmicos decisórios. Este é um exemplo do que pode ser chamado de racismo institucional, um sistema de desigualdade presente no âmbito das instituições que colocam em situação de desvantagem aos não brancos.¹

Sendo assim, esta situação também está associada a um longo processo histórico, enraizado no período colonial, de tentativas de negação ou de apagamento da presença dos povos indígenas no território nacional. Apesar disso, nas últimas décadas tem-se observado um crescimento significativo do número de indivíduos e grupos que reivindicam o seu reconhecimento como indígenas, fenômeno ligado aos movimentos de redemocratização e ao advento do que se chama de políticas de identidade. Com este crescimento tem ganhado evidência a grande diversidade étnica dos povos que habitam as diferentes regiões do país, formada por 305 etnias falantes de 274 línguas, com um contingente de cerca de 17% da população indígena que não fala o português, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Exemplificando este crescimento e a extensão da presença indígena por todo o território nacional, os números apontam para o fato de que entre os mais de 5.000 municípios brasileiros, 80,5% deles possuem pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena.

Apesar destes números, os povos indígenas apresentam uma baixa densidade populacional, correspondente apenas ao 0,4% do total da população brasileira, estimada em 190 milhões de habitantes. Sendo assim, os dados censitários indicaram haver 896.917 pessoas que se autodeclararam indígenas aos recenseadores no último censo demográfico. Neste universo populacional, 63,8% das pessoas está na zona rural e 36,2% na zona urbana, apresentando significativas diferenças no

que se refere às situações de escolarização. Desse modo, aqueles que se encontram em contextos mais urbanizados, dentro ou fora de suas Terras Indígenas (TI), possuem mais acesso a políticas educacionais; e aqueles situados no ambiente rural são os menos escolarizados, ou os que possuem menos acesso à educação escolar.

Assim, no que se refere aos processos de escolarização, os dados demográficos indicam flagrantes desigualdades, tanto em relação ao restante da população nacional, quanto à situação territorial dos indígenas. Por exemplo, entre os indígenas de mais de 10 anos de idade não alfabetizados, a maioria se encontra dentro das Terras Indígenas, alcançando o percentual de 32,3% para aqueles com 15 anos ou mais de idade. Vale lembrar, a este respeito, que a taxa de alfabetização nacional é de 90,4%.

A realidade de desigualdade educacional, em relação ao restante da população brasileira sugerida pelos números do censo demográfico, é confirmada pelos censos educacionais empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, no que se refere à Educação Básica, dos 278.484 estudantes matriculados nas 3.376 escolas indígenas no ano de 2019, apenas 12% estava no Ensino Médio, etapa que possibilita a entrada na Educação Superior. Percebe-se haver, então, certa disfunção na trajetória escolar dos estudantes da Educação Básica nas escolas indígenas dada a concentração de matrículas no ensino fundamental e a sua não evolução para o Ensino Médio, demonstrando ser ainda um desafio a ser superado a promoção na educação escolar indígena em todas as suas etapas.

É importante destacar que a maioria das escolas indígenas está localizada nas terras ou comunidades indígenas. Logo, pressupõe-se que a maior parte dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental estão sem ter acesso ao Ensino Médio nas próprias comunidades, ou estão se deslocando para os centros urbanos, cursando-o fora dos seus lugares de origem. Um dos indicadores da não oferta regular e universalizada para aqueles que demandam esta etapa de ensino parece estar associada à precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas indígenas. Os dados do Censo do INEP de 2019 apontaram que 26% dessas unidades de ensino não possuem prédio próprio, funcionando em locais improvisados como igrejas, centros comunitários, galpões ou casas de farinha. Nos prédios escolares existentes o funcionamento das atividades escolares é precário dada a falta de bibliotecas e laboratórios de ciências, além da falta de acesso à internet e a ausência de computadores. Também ainda é grande o número de professores sem formação no Ensino Superior, condição exigida pelas normas educacionais brasileiras para se lecionar no Ensino Médio.

Sobre os estudantes indígenas que estão em escolas não indígenas, sejam os que se deslocam apenas para frequentar a escola, sejam aqueles que moram nos centros urbanos, não se tem dados a seu respeito. Eles, no geral, passam a compor as massas “indistintas” de estudantes, não havendo informações sobre suas condições ou situações étnicas. A falta de dados estatísticos sobre eles se conjuga com ausência de políticas públicas que atendam às suas especificidades. As políticas educacionais existentes, de caráter generalizante ou homogeneizador, ainda desconsideram a diversidade cultural e de línguas existente no país. Mesmo quando são pensadas para alguns segmentos específicos, por exemplo as crianças, prevalece um padrão urbano sem considerar as particularidades das diferentes infâncias. Em resumo, não existe nenhuma política, programa, ação ou iniciativa destinada ao atendimento dos estudantes indígenas matriculados nas escolas não indígenas. Quando estes estão morando nas cidades, muitas vezes sem contar com as redes de apoio comunitário, a exclusão ainda é mais perversa. Estes não podem usufruir das políticas indigenistas, como é o caso da saúde ofertada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena, do Ministério da Saúde.

Tal situação evidencia a premência das demandas por escolarização nas próprias comunidades, justificando a reivindicação crescente dos povos indígenas por maior atendimento educacional. É preciso acrescentar que estes grupos étnicos apresentam situações e necessidades educacionais diversificadas com diferentes histórias de contato e de territorialidade, muitas vezes forçando os seus deslocamentos – 42,3% da população está fora das terras indígenas.

Se num primeiro momento as reivindicações estavam centradas na garantia do direito à escolarização básica, ofertada nas escolas indígenas e por professores indígenas, com o tempo aumentaram as demandas por maiores níveis de escolarização, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, por conseguinte, a Educação Superior. Como resultado deste processo, em 2018, havia cerca de 57.000 estudantes indígenas nas instituições de Educação Superior públicas e privadas brasileiras, alguns deles sendo beneficiados por políticas de inclusão e de permanência.

Os estudantes indígenas no sistema de Educação Superior

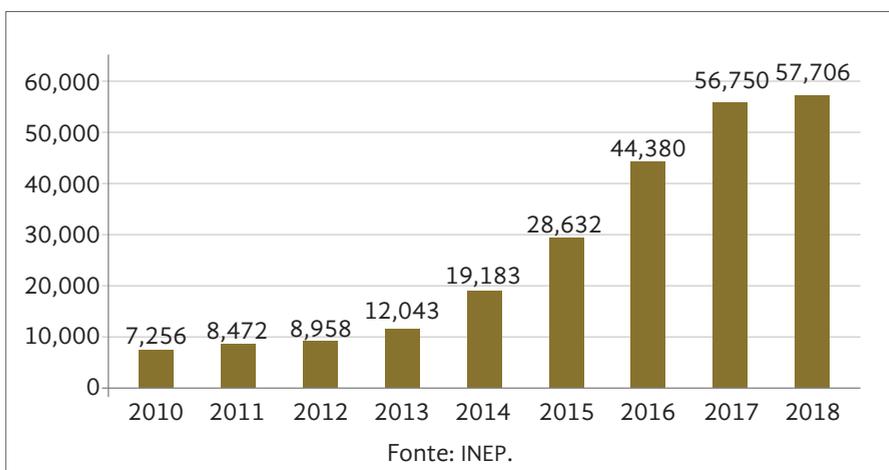
Traçar um panorama sobre a presença indígena na Educação Superior torna-se um desafio diante da escassez de dados sistematizados. O que revela, dentre outras coisas, o lugar ocupado pelos povos indígenas no horizonte das políticas de Educação Superior do próprio Ministério da Educação (MEC). Esta situação é agravada, na atualidade, a partir das mudanças ocorridas em 2019 no cenário político nacional. Na área da Educação houve uma reestruturação administrativa do MEC que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instância especializada no tratamento das políticas da diversidade e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Vale destacar que a maioria das ações criadas para a inclusão da diversidade na Educação Superior foi gestada diretamente pela SECADI ou a partir dela, como são os casos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), em

2005, e do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes lançado no ano de 2010.

Apesar da escassez de dados é possível obter informações, como a situação de matrícula dos estudantes indígenas, a partir dos dados do INEP que, desde 2007, incluíram o quesito COR/RAÇA no formulário de coleta de dados do Censo da Educação Superior. É importante dizer que este quesito é preenchido a partir da autodeclaração de estudantes e docentes, sendo preservado o seu direito de não declararem a que categoria de cor/raça pertencem. Nestes casos a IES, responsável pelo preenchimento do formulário, utiliza a opção “não dispõe da informação”, o que pressupõe a necessidade de utilização de outros procedimentos para a obtenção destes dados pela própria IES. Vale destacar ainda que o Censo da Educação Superior apresenta um número elevado de não declaração racial, evidenciando mais um dos efeitos do racismo na Educação Superior.²

Como resultado do preenchimento deste quesito, o Censo da Educação Superior de 2018 apontou que das mais de 8 milhões de matrículas, 57.706 ou 0,7% são de estudantes indígenas. Destas 15.450 estão nas IES públicas, sendo 11.619 nas federais, o que equivale a cerca de 20% do total; 3.552 ou 6,1% nas estaduais e 279 ou 0,5% nas municipais.³ Estes números têm crescido ao longo dos anos, havendo um aumento exponencial no ingresso de estudantes indígenas nesta etapa de ensino, como pode ser observado nos dados abaixo.

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes indígenas nos cursos de graduação, 2010 a 2018.



A rede privada concentra a maior parte das matrículas, apresentando o total de 42.256 ou 73,2%. Este percentual não é diferente do nacional, considerando que todas as matrículas das IES privadas correspondem ao percentual de 75,4% das 8.450.755 matrículas do sistema de Educação Su-

perior. Isto se deve, sobretudo, por esta rede possuir o maior número de instituições de ensino, representando 88,2% das 2.537 IES existentes no país. Atualmente são 299 IES públicas e 2.238 privadas.

Observando estes números acredita-se que a maior quantidade de indígenas nas IES privadas se deve ao fato delas estarem localizadas mais próximas de suas comunidades. Além disso, pelo formato acadêmico da grande maioria de ser de faculdades e não de universidades, as formas de acesso são mais facilitadas, com uma estrutura acadêmica menor que inclui a prevalência de modalidades de ensino à distância. Pode-se depreender ainda que a concentração se deva também ao crescimento na demanda por um título universitário entre os indígenas, fazendo que eles consumam os produtos disponíveis no catálogo de cursos ofertados neste mercado. Todavia, estes cursos, muitas vezes, não possuem relação com o desenvolvimento socioambiental e cultural dos territórios indígenas, ainda mais se for considerado que grande parte destes estudantes está fora de seus territórios de origem.

Os números indicam ainda a insuficiência das políticas de expansão, interiorização e inclusão na rede pública criada pelo Governo Federal nas últimas décadas. Dentre elas estão o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) de 2007; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2003; a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Programa Bolsa Permanência de 2013. Foram criados também incentivos para a rede privada como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) de 2001, e o Programa Universidade para Todos (Prouni) de 2004. Todavia, os indígenas, ao lado dos estudantes negros, são os que menos acessam no FIES e no Prouni. Os gráficos abaixo ilustram esse dado trazido pelo Censo da Educação Superior de 2016.

Gráfico 2 – Estudantes beneficiários do FIES segundo cor/raça.

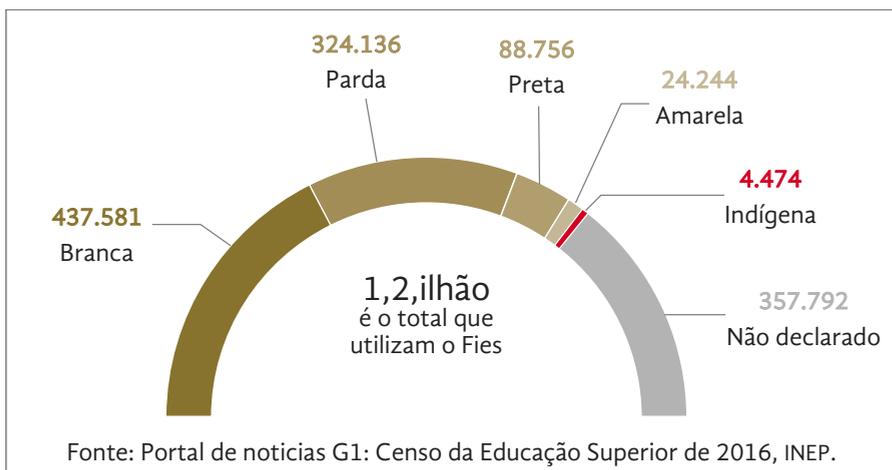
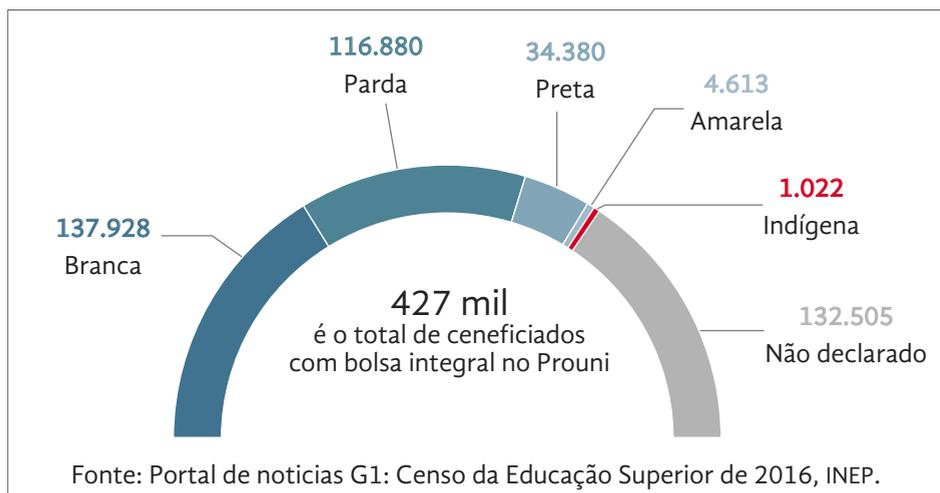


Gráfico 3 – Estudantes beneficiários do Prouni segundo cor/raça.



Sobre os indígenas matriculados nas redes públicas estaduais e municipais, as informações são escassas ou inexistentes. Quando produzidas referem-se a cada IES em particular. Não existe, por exemplo, um panorama por unidade da federação que dê conta do perfil desse alunado. Algumas pesquisas de mestrado e de doutorado têm abordado aspectos da presença indígena em determinada universidade. Entretanto, são trabalhos acessados por um público restrito e de pouca circulação. Outro destaque que foge à regra é o trabalho da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do estado do Paraná, descrito por Amaral, Fraga, Rodrigues & Lázaro (2016), que realiza o acompanhamento do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas nas IES paranaenses.

Em relação às IES federais há uma maior produção de dados que ajudam a conhecer melhor a situação dos indígenas em tais instituições. Exemplo disso é a Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE).⁴ A sua última edição revelou, por exemplo, que os indígenas representavam 0,9% do total de estudantes nas IFES e que, em termos absolutos, 10.736 conseguiram se graduar.

No que se refere às territorialidades ou locais de moradia, os dados indicaram que o número de indígenas que não moram no município onde estudam é maior do que outros segmentos da população nacional. Entre os indígenas não aldeados o percentual é de 24,8%, ao passo que entre os aldeados o número aumenta para 32,9%, diferente da situação dos estudantes brancos, representados por apenas 20,5%. Estes percentuais podem ser associados ao fato de que a maioria das IES públicas não possui sede ou campus próximos aos territórios indígenas, situação que força os indígenas a se deslocarem para estudar nas instituições públicas fora de suas regiões ou, como já indicado, matriculem-se nas instituições privadas mais próximas, ainda que fora de seus territórios.

Esses dados fazem pensar sobre uma série de questões, como as relações ou formas de colaboração que são estabelecidas entre as universidades e os indígenas; o poder de agência do movimento indígena junto às universidades de sua região e, mais diretamente, os modos pelos quais o racismo – que nega as identidades indígenas – interfere na conformação geopolítica das presenças indígenas nas universidades. A investigação destes questionamentos, no entanto, excede os limites dos propósitos definidos para o presente texto. Todavia, é preciso se debruçar sobre elas uma vez que as iniquidades educacionais, ora representadas pelas situações dos indígenas na Educação Superior, produzem e reforçam outras desigualdades sociais, estando o racismo, via de regra, na base de muitas delas.

Racismo e Educação Superior

Falar de racismo e de educação superior de indígenas significa falar de um fenômeno recente, surgido nos debates públicos e nas questões de pesquisa com a chegada dos estudantes indígenas no espaço universitário. As situações de discriminação vivenciadas por eles, têm servido para demonstrar como o racismo tem afetado os povos indígenas, ampliando a compreensão no respeito dos alcances desta prática ideológica associada a situações de desigualdade.

Com as questões trazidas pela presença indígena nos espaços acadêmicos, passa-se a se perceber e a se discutir os entrecruzamentos de categorias como raça e etnia, atentando ainda para as especificidades das situações dos indígenas nas universidades. Em outras palavras, o racismo começa a ser utilizado como uma nova chave de leitura para pensar a questão dos indígenas na Educação Superior, ao lado de termos como exclusão, desigualdade, discriminação, preconceito e interculturalidade. Assim, se a questão racial, por exemplo, tem sido percebida no ambiente acadêmico, principalmente pelas ausências de determinados estratos da população nacional, no caso dos indígenas ela tem sido mais discutida, sobretudo, a partir das suas presenças.

Isto é, o ingresso dos indígenas nas universidades tem demonstrado como o racismo também se manifesta quando as diferentes presenças se encontram nestes espaços. Afinal, a imagem corrente do indígena como um ser distante no tempo e no espaço reserva a ele, quando muito, um lugar bastante específico no mundo acadêmico: o de objeto de pesquisa. A sua presença, neste sentido, provocaria diferentes situações de racismo, seja por ocupar um lugar que se acreditava não ser o dele, pondo em risco lugares de privilégio ou questionando os monorreferenciais científicos e conceituais da academia; seja pela negação das suas existências e direitos. Tais posturas refletem o que se chama de racismo estrutural, relacionado a práticas ideológicas de reprodução das relações sociais hierarquizadas por meio da discriminação, preconceito e violência contra pessoas ou grupos étnico-raciais. A naturalização destas práticas faz com que “Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes”, perpetuando desigualdades historicamente estabelecidas (Mato, 2020, p.17).

Têm sido frequentes as situações em que o racismo contra os estudantes indígenas é manifestado por meio da violência física e simbólica. Discursos de ódio, agressões físicas, gestos segregacionistas, não acesso às políticas de assistência estudantil, ausência de suas histórias, culturas e línguas nos currículos são denunciadas pelos estudantes como práticas de racismo nas universidades. Estas práticas demonstram, dentre outras coisas, que a permanência dos estudantes indígenas nas IES diz respeito não apenas à garantia de alimentação, transporte e moradia, mas também ao estabelecimento de relações mais equânimes ou igualitárias com outros estudantes, professores, corpo técnico e dirigentes, melhorando as suas convivências nesses espaços.

Conforme apontado pela pesquisa anteriormente referida do FONAPRA-CE, o racismo expresso por meio da violência física, da dificuldade de acesso a materiais pedagógicos, do assédio moral por parte de docentes, ou mesmo pelas dificuldades financeiras, impactam o rendimento acadêmico dos estudantes. Em alguns casos, estas formas de racismo motivam as decisões de abandono dos cursos universitários pelos estudantes indígenas, embora não seja muito frequente. Isso significa que muitos enfrentam as situações de desigualdade sem o apoio necessário.

Reagindo a estas situações, os estudantes indígenas têm recorrido primeiro às instâncias internas das próprias IES responsáveis pela apuração de denúncias, como ouvidorias e comissões de ética. Também têm sido frequentes a formação de associações acadêmicas, casos observados na Universidade de Brasília (UNB) e na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E, ainda, a criação de centros de culturas indígenas, a exemplo do ocorrido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Além destes têm sido criados também outros espaços de convivências que visam favorecer as suas permanências no ambiente universitário.

Como resultado destes movimentos, as denúncias dos estudantes têm ganhado espaço nas mídias e estimulado às universidades a discutirem e a elaborarem estratégias de enfrentamento ao racismo. Os estudantes indígenas têm também recorrido à justiça para denunciar as situações de racismo sofridas por eles.

Dentre os casos que mais têm repercutido nas mídias estão os de universidades localizadas no estado do Pará, na região amazônica, no Norte do Brasil. Elas possuem muitos estudantes indígenas matriculados e um expressivo contingente populacional indígena na região. Na UFOPA, por exemplo, os estudantes indígenas, vindos de diferentes situações de contato e de territorialidade, beneficiários de ações afirmativas, tem sido alvos privilegiados de preconceito e de discriminação: alguns deles por viverem nas cidades e não falarem línguas indígenas, outros por falarem suas línguas e serem pouco fluentes na língua portuguesa. Neste caso, o racismo se manifesta na rejeição dos indígenas que entraram por cotas, seja negando ou seja reconhecendo a sua indianidade. Este exemplo sugere pensar, dentre outras coisas, no fato de que, no Brasil, ainda persiste, mesmo na região amazônica, a ideia da extinção ou do desaparecimento dos indígenas e de sua conseqüente assimilação na sociedade nacional como indiferenciados social e culturalmente.

Por seu turno, os preconceitos contra as ações afirmativas que buscam promover a inclusão dos indígenas na Educação Superior são de toda ordem. Uma delas é a crença de que as ações ferem o regime de igualdade previsto na base das leis nacionais e que, portanto, a entrada deveria ser por mérito individual. Outra é que tais ações prejudicariam a qualidade do ensino e da pesquisa realizados nas IES. As presenças indígenas causariam ainda incômodo ou mal-estar, pondo em xeque as ideias do quem eles sejam e qual é o seu papel na formação da nação. De todo modo, pode ser depreendido que o racismo sedimentado no imaginário nacional tem sido acionado no espaço universitário para questionar ou deslegitimar as ações afirmativas.

Uma das estratégias para o enfrentamento do racismo nas universidades é criação de ações de inclusão de indígenas como docentes, técnicos e dirigentes. Esta representatividade tem se apresentado como uma demanda importante destes coletivos. Para eles, tal estratégia contribuirá para a incorporação de uma maior pluralidade de saberes, conhecimentos, cosmovisões, formas de aprendizagem, de ensino, de pesquisa e de gestão na Educação Superior. Além disso, poderá colaborar para o aumento da autoestima do estudante indígena, da sua percepção da universidade como um espaço plural que também lhe pertence. Ou seja, que a diversidade cabe na universidade.

Essa demanda vem crescendo, principalmente, a partir das reivindicações de professores indígenas que atuam na Educação Básica e que conseguiram cursar as formações interculturais indígenas, ofertadas por meio do Prolind, esses professores pretendiam ser os formadores dos novos professores indígenas nas universidades. Este desejo ganhou maior fôlego na medida em que os concluintes das primeiras graduações específicas foram ingressando nos programas de pós-graduação. Hoje, além destes professores, doutores e mestres, conta-se também com outros indígenas pós-graduados, advindos de diferentes iniciativas de inclusão acadêmica, que poderiam atuar na Educação Superior.

Mas, atualmente, o número de profissionais indígenas que atuam nessa área é inexpressivo, a quantidade de docentes indígenas, por exemplo, não chega a uma dezena. Esta situação reflete a inexistência de ações que visem às suas inclusões como profissionais, para isto, uma alternativa seria a inclusão dos indígenas na Lei 12.990 de 2014, que reserva cotas para negros nos concursos públicos federais. A implementação de ações como esta, entretanto, careceria de um contexto político favorável, o que se afigura como improvável no atual momento.

De todo modo, mesmo tendo um número pequeno de indígenas com pós-graduação, considerados na literatura acadêmica como intelectuais indígenas, acredita-se que eles poderiam contribuir para tornar a Educação Superior mais pertinente com a diversidade. Para isso seria necessário haver maiores in-

vestimentos na pós-graduação, área que ainda apresenta pouca presença das minorias étnico-raciais, que, pese algumas IES terem instituído recentemente ações de inclusão desses coletivos em seus programas, há de se registrar que, na atualidade, vigora uma tendência política contrária à adoção de iniciativas como estas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao MEC, por exemplo, tem deliberadamente diminuído o número de bolsas. Tem procurado, também, sustar os efeitos de atos normativos que incentivam às instituições federais a estabelecerem ações afirmativas na pós-graduação. Exemplo disso é a portaria nº 545, de 16 de junho do corrente ano de 2020, do MEC, que revogou a Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispunha sobre a indução de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação, visando a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em tais cursos.

O conjunto destas situações apresentadas demonstram, conforme sugerido, que o racismo perpassa as relações contemporâneas dos povos indígenas com as agências do Estado brasileiro, como é o caso das universidades. Sendo constitutiva da própria formação do Estado e, nesta condição, estando enraizada nas práticas e discursos da população brasileira, esta ideologia adentra os muros do ambiente universitário, reproduzindo-se em suas práticas institucionais. Desse modo, semelhante à realidade de outros países latino-americanos, foi observado que o racismo opera sob diversas formas nos sistemas de Educação Superior, colocando desafios não apenas no que se refere a sua compreensão, mas, sobretudo, no que tange à construção de iniciativas concretas para erradicá-las (Mato, 2020).

No caso brasileiro, foi a expressiva entrada dos estudantes indígenas nas IES, a partir do começo dos anos 2000, que deu maior visibilidade às condições de desigualdade entre indígenas e não indígenas. Assim, após a criação e a implementação das primeiras políticas de promoção da Educação Superior para os indígenas, principalmente aquelas protagonizadas pelo MEC, foi dado surgimento às denúncias e passaram a ser desvelados os preconceitos, as discriminações e outras formas de manifestações de racismo naturalizadas.

Além disso, é preciso lembrar que a presença indígena na Educação Superior, seja por meio de suas participações em cursos e programas já existentes, seja através da criação de cursos e espaços institucionais específicos, fez parte dos processos de mudanças ocorridas no cenário político e acadêmico brasileiro em um passado recente. Estas mudanças tiveram rebatimentos nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nas formas de relacionamento destes povos com o Estado nacional. Isto é, a entrada dos estudantes indígenas nas instituições que formam o sistema de Educação Superior, encontra-se articulada a diferentes estratégias políticas. Estas visaram, dentre outras

coisas, a formação de quadros profissionais e lideranças indígenas para atuarem, principalmente, nas escolas de suas comunidades, em setores ligados à política de saúde específica e demais instâncias de gestão de seus territórios. Foi objetivo, também, a formação política para suas participações em espaços de representação, criados no âmbito de um ideal de democracia participativa.

Assim, intrinsecamente ligadas às relações com os seus territórios e identidades étnicas, as lutas por educação escolarizada estão ancoradas no direito constitucional e educacional brasileiro. Também são amparadas pelos marcos legais do campo jurídico internacional, que estabelecem o direito à Educação em todos os níveis aos povos indígenas, como afirmado alhures (Nascimento, 2015).

Nesse cenário algumas conquistas foram decisivas, tais como a definição e a adoção de marcos legais que buscam assegurar o direito à Educação Superior para os indígenas. São os casos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996); esta última, foi alterada em 2011 para definir em seu artigo 78, parágrafo 3º, que:

No que se refere à Educação Superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

No campo do direito internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, além de outros aspectos, insta os estados nacionais a adotarem “medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Acrescenta ainda que, os programas e os serviços de educação, “deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares”. Deve, assim, “abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”.

No Brasil, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência de Durban passaram a orientar as ações do governo brasileiro no enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial. A participação brasileira na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, foi decisiva, resultado de um processo de mobilização protagonizado pelo movimento negro. Apesar disso, houve a participação de indígenas e do órgão oficial indigenista no Comitê Nacional instituído para preparar a participação brasileira. Os trabalhos do Comitê, nos que tangem às questões indígenas, apontaram para o estabelecimento de políticas educacionais promotoras da permanência de estudantes indígenas nas universidades como forma de enfrentamento ao racismo. Esta proposição foi refletida no Programa de Ação da Conferência de Durban, que reconhece ser “a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família [...] a chave para a mudança de atitudes

e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [...]”.

De modo específico, na Declaração e Programa de Ação da Conferência de Durban, a preocupação com o racismo contra os povos indígenas é apresentada na defesa e na reafirmação dos documentos internacionais que versam sobre os direitos destes povos. Além disso, traz preocupações sobre os efeitos atuais das estruturas ou instituições políticas e legais que negam as “características multiétnicas, pluriculturais e plurilinguais da população e, em muitos casos, constituem um fator importante de discriminação na exclusão dos povos indígenas”. É reconhecido no documento:

[...] o valor e a diversidade das culturas e o patrimônio dos povos indígenas, cuja contribuição singular para o desenvolvimento e pluralismo cultural da sociedade e cuja plena participação em todos os aspectos da sociedade, em particular nas questões que a eles se relacionem, são fundamentais para a estabilidade política e social para o desenvolvimento dos Estados nos quais eles vivem.

O legado da Conferência de Durban no Brasil teve rebatimento na construção de políticas públicas, principalmente para a população negra, como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e do Estatuto da Igualdade Racial, instituído por meio da lei nº 12.288 em 2010. Em que, pese a sua importância, estas ações não exerceram influência nas políticas indigenistas.

Dessa forma, a maior inserção dos indígenas na Educação Superior tem sido promovida mais sob a ótica do enfrentamento às desigualdades educacionais e a democratização desta etapa de ensino. Neste sentido foram decisivas as ações do Programa Diversidade na Universidade criado, em 2002,⁵ e seus desdobramentos em outras iniciativas que visaram incluir negros, indígenas e outros grupos na Educação Superior. Estas foram bases importantes para a implementação posterior de ações de enfrentamento ao racismo.

Avanços e desafios

Neste cenário, em que os povos indígenas estão cada vez mais presentes nas IES brasileiras, é possível enumerar alguns avanços e desafios na relação entre Educação Superior e racismo.

Como avanço, pode-se destacar a realização de diferentes formas de articulação dos estudantes indígenas universitários que se configuram como estratégias coletivas de fortalecimento das suas presenças no ambiente acadêmico e, por extensão, do enfrentamento ao racismo. Conforme já indicado, foram criadas, com este propósito, diversas modalidades organizativas destes estudantes, tais como diretórios acadêmicos, centros culturais, encontros nacionais de estudantes universitários indígenas e associações acadêmicas ou de pesquisa.

O acesso aos cursos de graduação e pós-graduação tem resultado também na formação de profissionais indígenas como professores, advogados, antropólogos e linguistas. Estes vêm produzindo pesquisas a partir de

seus olhares e referenciando-as nos seus contextos políticos e culturais de pertencimento étnico. Desse modo, eles têm provocado questionamentos acerca dos paradigmas eurocentrados do conhecimento acadêmico. Estes profissionais têm atualizado, também, o sentido das pesquisas científicas realizadas junto aos povos indígenas, tendo em vista os compromissos do pesquisador indígena com sua comunidade, bem como os protocolos de ética das universidades.

Também deve ser computada como avanço a crescente conscientização por parte dos próprios indígenas e seus professores e dos gestores das IES, de que o racismo afeta nos povos indígenas. Vai se instituindo, desse modo, a compreensão de que os mecanismos e as formas pelas quais o racismo se manifesta devem ser desestruturadas. Para tanto, as universidades necessitam serem repensadas e reerguidas em outras bases.

Diante disso são postos como desafios para o enfrentamento das situações de racismo na Educação Superior:

- O aprimoramento do processo de produção de dados raciais, metodologias e instrumentos de pesquisa do Inep que deem conta das especificidades étnico-culturais e linguísticas dos estudantes indígenas;
- A publicação de dados sobre os estudantes indígenas pelas IES privadas, contemplando as formas de acesso, suas trajetórias acadêmicas, acesso a políticas de financiamento estudantil e de concessão de bolsas;
- A criação ou consolidação de espaços de gestão da assistência estudantil ou das ações afirmativas em todas as IES;
- A oferta de cursos de extensão e/ou disciplinas específicas, optativas ou obrigatórias, nas diferentes áreas de formação acadêmica sobre a educação para as relações étnico-raciais;
- A promoção de campanhas e outros eventos com foco no enfrentamento ao racismo tanto para a comunidade acadêmica quanto para o seu entorno;
- A promoção de eventos acadêmicos com informações sobre os povos locais, definição de conceitos relacionados às identidades, diversidade, interculturalidade, raça e etnia, legislação sobre discriminação racial no Brasil, dentre outros;
- A criação e o aperfeiçoamento de canais de denúncias das situações de racismo nas IES, sejam por meio das ouvidorias, comissões de ética ou outros espaços;
- A inclusão dos indígenas nas instâncias de decisão das universidades, conselhos universitários, comissões e no seu corpo profissional como docentes, pesquisadores, técnicos e gestores;
- A inserção das culturas, histórias e línguas dos povos indígenas nos currículos acadêmicos.

Ao acessarem à Educação Superior, os indígenas buscam ser reconhecidos como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, querem sentir que a universidade também lhes pertence. Quer dizer, que são parte do ambiente acadêmico, realizando-se assim uma inclusão não excludente, demonstrando que a diversidade cabe na universidade. Esta foi a reivindicação, por exemplo, dos estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia

(UFBA) em manifesto realizado em 2012, que, ao recepcionar os novos estudantes, expressaram a necessidade de “preparar” a universidade para as suas presenças.

Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela. (Xoça Manifesto, 2012 cit. por Costa, 2015, p. 154)

Por fim, esta reinvenção da universidade passa pela construção de estratégias de desmantelamento dos mecanismos instituidores do racismo, convertendo-se, de fato, em uma instituição antirracista.

Notas

1. Enquanto categoria utilizada pelos pesquisadores e mobilizada pelos movimentos sociais, o termo racismo se tem relacionado mais às situações de desigualdade da população negra do que àquelas vivenciadas pelos povos indígenas. Todavia, conforme sugerido neste texto, sobretudo a partir do aumento da entrada dos estudantes indígenas na Educação Superior, vem se falando cada vez mais sobre os efeitos do legado racista sobre eles.
2. Desde 1997 é obrigatório o envio anual de informações sobre docentes e discentes das IES ao INEP. O fornecimento dos dados para o Censo está atrelado à participação das IES nas avaliações dos cursos da Educação Superior organizadas e executadas por este órgão vinculado ao MEC.
3. No Brasil as IES são criadas e organizadas academicamente como universidades, centros universitários e faculdades que podem ser públicos (federais, estaduais e municipais) ou privados, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), instituições públicas de Ensino Superior e tecnológico vinculadas ao MEC.
4. Criado em outubro de 1987, o FONAPRACE congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IES federais, sendo um órgão vinculado a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).
5. Sobre o assunto, consultar, dentre outros, Almeida (2008) e Nascimento (2015).

Referências

- 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.
- 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 a 20 de setembro de 2020 em <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 a 01 de outubro de 2020 em 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 a 14 de outubro de 2020 em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf.
- Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (1989). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Recuperado a 14 de outubro de 2020 em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>.
- Tupinambá, G. (2019). Estudantes indígenas da UFOPA estão sendo empurrados pra fora da universidade. In O Boto. Recuperado a 20 de setembro de 2020 em <http://o-boto.com/blog/estudantes-indigenas-da-ufopa-estao-sendo-empurrados-para-fora-da-universidade>.



Tempestades (detalle). Instalación de 12 dibujos en carbón vegetal. Medidas variables. 2017.

A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações

MARIA NILZA DA SILVA

Professora Titular de Sociologia. Departamento de Ciências Sociais.
Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual
de Londrina-NEAB/UEL, no estado do Paraná, Brasil.

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a realidade da população negra e do Ensino Superior no Brasil. O racismo influenciou fortemente o acesso e a permanência dos/as estudantes negros/as nas universidades ao longo do século XX, com efeitos ainda no início do XXI, quer dizer, em mais de 130 anos da Abolição ocorrida em 1888. As consequências desse racismo resultaram na quase inexistência de conteúdos sobre a população negra na estrutura curricular, com profundo impacto na formação inicial de professores e nas dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. Essa situação afetou a vida da população negra e das comunidades tradicionais, como os quilombolas e as religiões de matriz africana. A ausência de conhecimento sobre a própria realidade histórica e social dificulta a mobilização e a reação contra o racismo. Nesse contexto, as Ações Afirmativas, implantadas no início do século XXI, são consideradas políticas públicas de maior impacto no processo de inclusão da população negra na Educação Superior.

Palavras chave: Educação, racismo, integração, inclusão.

La población negra y la Educación Superior en Brasil: algunas consideraciones

Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo discutir la realidad de la población negra y de la Educación Superior en Brasil. El racismo influyó enormemente el acceso y la permanencia de los/las estudiantes negros/as en las universidades a lo largo del siglo XX, con efectos que alcanzaron el inicio del siglo XXI, es decir, 130 años después de la Abolición ocurrida en 1888. Las consecuencias de este racismo resultaron en la casi inexistencia de contenidos sobre población negra en la estructura del plan de estudios, lo que implicó un profundo impacto en la formación inicial de los profesores y en la dificultad de desarrollar investigaciones acerca del tema. Esta situación afectó la vida de la población negra y de las comunidades tradicionales, como las quilombolas y religiones de raíz africana. La falta de conocimiento sobre la propia realidad histórica y social dificulta la movilización y la reacción contra el racismo. En este contexto, las Acciones Afirmativas, implantadas al inicio del siglo XXI, son consideradas políticas públicas de mayor impacto en el proceso de inclusión de la población negra en la Educación Superior.

Palavras-chave: Educación, racismo, integración, inclusión.

The Black Population and Higher Education in Brazil: Some Considerations

Abstract

The aim of this work is to discuss the reality of the black population and higher education in Brazil. Racism greatly influenced the access and permanence of black students in the universities throughout the 20th century, with effects that reached the beginning of the 21st century; it means 130 years after the abolition in 1888. Consequences of this racism resulted in the almost non-existence of black population content in the curricula structure, a fact that had a profound impact on the initial training of teachers and the difficulty of developing research about the subject. This situation affected the life of black population and the traditional communities, as the quilombos and African-rooted religions. The lack of knowledge about the own's historical and social reality makes the mobilization and reaction against racism difficult. In this context, affirmative actions that were implemented at the beginning of the 21st century are considered public policies of major impact on the process of black population inclusion in higher education.

Keywords: Education, Racism, Integration, Inclusion.

Introdução

Para que a luta contra as desigualdades raciais¹ e o racismo seja efetiva, é urgente compreender que a raiz do problema que influencia todos os aspectos sociais, inclusive a educação, é notadamente a desigualdade presente no acesso ao Ensino Superior.

Nesse sentido, este texto analisa a situação da população negra brasileira calcada numa história de opressão, exclusão e violência nos mais diferentes aspectos. Embora represente a maioria², ou seja, 55,4% do total da sociedade brasileira, a população negra ainda necessita lutar para tornar sua realidade visível. Há muito tempo que o racismo baseado na cor da pele segrega e impõe as piores condições sociais para esse contingente populacional (Fernandes, 1955).

As desigualdades raciais estão presentes em todos os níveis educacionais; elas são, no entanto, acentuadas a partir do Ensino Médio e, sobretudo, no Ensino Superior. Desde o início deste século, algumas instituições de Ensino Superior (IES) adotaram as Políticas de Ação Afirmativa³, uma reserva de vagas, muitas vezes denominadas “Cotas”, para determinados grupos populacionais, inicialmente para a população negra e para aqueles que estudaram em instituições públicas⁴ de ensino.

É nesse contexto de desigualdades que o Movimento Negro tem representado um importante papel na luta para garantir a inclusão social da população negra, fazendo-o de forma mais efetiva mediante as Ações Afirmativas que, nas duas últimas décadas, têm sido um poderoso contributo para a diminuição das desigualdades, e para o enfrentamento do racismo estrutural. Contudo, apesar da importância dessas políticas, constata-se o recrudescimento do racismo que se manifesta, em especial, no aumento da violência contra as mulheres e a juventude negra.

A partir da contribuição de Carlos Hasenbalg (2005) e de outros pesquisadores, foram analisados alguns aspectos da realidade social brasileira, em especial a desigualdade racial e o impacto do racismo na vida da população negra, notadamente no acesso ao Ensino Superior. Inicia-se este trabalho com uma breve discussão sobre o racismo científico, ou pseudociência, que influenciou todos os aspectos da vida social.

Racismo: elemento fundante da sociedade brasileira

Para compreender as desigualdades atuais existentes no Ensino Superior, é necessário revisitar a trajetória da população negra reprimida pela ideia de inferioridade, conforme sustentam os parâmetros da pseudociência⁵. O “racismo científico” teve seu auge no século XIX, com repercussão até a metade do século XX, mas sua influência ultrapassou esse século, ressoando ainda hoje em todos os setores da sociedade, como na economia, na saúde, na cultura, na educação, etc.

A partir de então, a elite dominante passou a difundir, como necessárias, a eugenia e a higienização da população e dos territórios habitados pelas pessoas negras, difusão responsável pela desigualdade estrutural da sociedade brasileira, sustentada na ideia de superioridade das pessoas que se autoconsideram brancas⁶, e de inferioridade dos negros, indígenas e mestiços (Silva, 2006).

João Batista de Lacerda (1846-1915), diretor do Museu Nacional entre os anos 1895 e 1915, acreditava que, para eliminar a presença do negro, e apagar seus vestígios, seriam necessários alguns séculos. Ele sustentava essa ideia citando como exemplo os árabes na Península Ibérica, cuja influência persistiu mesmo após sua retirada da região⁷.

No intuito de confirmar o seu pensamento a respeito do difícil que era eliminar as influências e a presença do negro, Lacerda publica o diagrama elaborado pelo antropólogo Roquete Pinto, que previa o processo de embranquecimento e, portanto, o desaparecimento completo do negro da população brasileira até o ano de 2012 (Lacerda, 1911).

Durante o século XIX e até metade do século XX, a elite dominante tentou, com todas as forças, eliminar do cenário nacional o negro, considerado a raiz de todos os males da nação. Essa ideia de embranquecer o Brasil era correntemente defendida no exterior, sobretudo nos países europeus e nos Estados Unidos. A manifestação do racismo contra os antigos escravizados impactou todos os aspectos da vida individual e comunitária da sociedade brasileira. Em estudos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁸, no início dos anos de 1950, no Brasil, Florestan Fernandes (1955) expressa:

De um lado, ela [a cor] permitia distinguir os indivíduos, por meio de caracteres exteriores, de acordo com sua posição na estrutura social. De outro, funcionava como um núcleo de condensação e de ativação de uma série de forças sociais, que mantinham a unidade e a estabilidade da ordem vigente. Pensamos, assim, que não foi por acaso que a cor foi selecionada cultural e socialmente como marca racial [...]. Passou a indicar mais do que uma diferença física ou uma desigualdade social: a supremacia das raças brancas, a inferioridade das raças negras, e o direito natural dos membros daquelas de violarem o seu próprio código ético para explorar outros seres humanos (Fernandes, in. Bastide e Fernandes, 1955, p. 71).

A partir dessa análise, é possível compreender que as desigualdades raciais estão fundamentadas na importância que tem a cor para a sociedade. O fato de alguém possuir a cor de pele preta ou parda impõe-lhe dificuldades por toda a vida. Nessa concepção está a base do racismo e a inexistência de políticas

públicas para a inclusão das pessoas negras no processo de formação da nação brasileira⁹. A inacessibilidade da população negra aos direitos básicos fez parte da política nacional, desde que se cogitou a extinção do indivíduo de pele negra, considerado símbolo do atraso da sociedade.

A humanidade questionada

A existência do racismo entranhado na sociedade brasileira explica muitos males e opressões sofridos pela população negra. Inúmeros estudiosos, alguns aqui mencionados, mostraram em seus trabalhos a origem, o desenvolvimento e as consequências do racismo. Contudo, além de considerar o racismo com base nos estudos das relações raciais, das desigualdades, da discriminação, dos aprendizados pós-coloniais¹⁰, entre outros, é necessário estudar o fenômeno da animalização das pessoas negras¹¹, pois são recorrentes as manifestações de violência expressadas em apelidos, xingamentos e estereótipos, conquanto vistas, muitas vezes, por quem assim age como se fosse apenas brincadeira, como algo jocoso, sem perceber que está ferindo, geralmente de forma profunda, a pessoa objeto dessas manifestações.

Durante o período escravocrata (até 13 de maio de 1888), os escravizados eram considerados “peças” destituídas de humanidade, humanidade que hoje é reivindicada na luta contra a desumanização e a inferiorização de toda população negra, decorrentes do racismo expresso nas muitas formas de violência. O racismo presente em todas as instituições, privadas ou públicas, impacta a vida da população negra em todos os âmbitos sociais, incluídos os lugares¹² e *lócus* sociais. Suas manifestações são naturalizadas e aceitas pelas instituições sociais como regra e não como exceção. Silvio Almeida explica:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não a exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’ (Almeida, 2018, pág. 38-39).

A naturalização do racismo e suas manifestações é um obstáculo na superação das desigualdades na sociedade brasileira, muitos não acreditam na existência de problemas decorrentes pela cor da pele ou a raça como construto social. A superação da dificuldade social passa a ser desafiadora, sem o conhecimento e a consciência racial.

Os estudos baseados nos indicadores sociais podem contribuir no conhecimento dessa realidade social. Nesse sentido, qualquer aspecto social a ser analisado no Brasil demonstra as desigualdades estruturais existentes. Por isso, é importante analisar alguns desses indicadores, tais como educação, renda, condições de moradia, violência, entre outros. A seguir, alguns dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram notadamente aqueles referentes à realidade da população negra e à Educação Superior.

A população brasileira e a realidade negra

A população brasileira atual supera os 210 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)¹³, do IBGE 2020. Dois grupos raciais representam o 99% do total, e estão subdivididos em grupo racial negro (somatória de pessoas de cor preta e parda) com 55,4%, e o grupo racial branco com 43,6% (Tabela 1). Em relação aos indígenas, o grupo foi incluído automaticamente na categoria de “Outros” na Tabela Interativa da PNADC. Os dados disponíveis são do Censo de 2010, os quais, naquele momento, indicavam que a população indígena representava o 0,47% do total da população brasileira¹⁴.

Tabela 1. População brasileira por COR/RAÇA

Variável - População (Mil pessoas)				
Total	Preta	Parda	Branca	Outros*
210.869	18.235	98.766	91.914	1.954
%	8,6	46,8	43,6	1,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral** - PNADC - 2020

* A categoria Outros inclui Amarelos, Indígenas e Sem Declaração.

** Tabela 1 construída pela autora a partir do site interativo da PNADC/IBGE. <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#notas-tabela> Acesso em 04 de outubro de 2020.

O Brasil é um país de dimensão continental com 8.514.876 km² de extensão. Sua grandeza territorial também pode ser traduzida na riqueza e diversidade cultural de suas populações, presentes de norte a sul. Vale destacar que, até o final do século XIX, grande parte da população negra permanecia nas regiões norte e nordeste e ocupava-se em atividades rurais (Hasenbalg, 2005). Com o desenvolvimento da sociedade capitalista e urbana, houve mobilidade dos negros para a região sudeste, todavia, ainda hoje a população daqueles estados é composta por uma maioria negra.

Segundo Carlos Hasenbalg (2005), a partir do final do século XIX as políticas públicas foram concebidas para promover um maior desenvolvimento das regiões sul e sudeste, o que implicou no acolhimento da maioria dos imigrantes europeus e na aplicação dos investimentos governamentais para a promoção dessas regiões. Na atualidade, isso gerou polarização, segregação geográfica e concentração de riquezas. Não é por acaso que os estados das regiões norte e nordeste são os que possuem a maioria de população negra. Com o tempo, as desigualdades entre as regiões norte/nordeste e sul/sudeste foram se acentuando. Sobre isso, e como exemplo, a PNADC, em 2018, apresentou alguns dados referentes ao acesso da população à rede de água e esgoto nas duas grandes regiões:

No Norte 58,9% têm acesso à rede de água, contra 92,4% no Sudeste. Mesmo o acesso à rede não é garantia de fornecimento constante. No Nordeste, por exemplo, 26,1% da população ligada à rede de água não consegue usá-la todos os dias. No Sul, esse percentual é de 1,9%. No Brasil, como um todo, o índice é de 10,2%. A discrepância também existe quando se trata de coleta

de esgoto. No Norte, só 21,8% dos domicílios são ligados à rede geral. O maior percentual está no Sudeste (88,6%). Em todo o país, 66,3% dos domicílios têm coleta de esgoto. Os índices de domicílios com coleta de esgoto tiveram pouca variação entre 2016 e 2018¹⁵.

Estes dados demonstram que as desigualdades sociais e a segregação urbana da população negra ocorrem em diferentes contextos e cidades, mas também de forma acentuada nas macrorregiões do país, sobretudo, entre as regiões norte/nordeste e sul/sudeste.

A educação: definindo o “lugar” social

Um dos elementos que mais impactam as condições de existência e o desenvolvimento econômico e social é o nível educacional da população. No caso dos negros, são inúmeros os estudos que mostram a realidade de sua exclusão do sistema educacional, e um dos aspectos mais significativos, nesse processo, foi o uso do sistema educacional para eliminar da população negra da sociedade brasileira mediante práticas de eugenia, em vista da construção do tipo ideal do “homem brasileiro” (Dávila, 2006). No início do século XX ocorreu a reforma do sistema educacional brasileiro, Jerry Dávila analisa a atuação eugênica dos agentes dessa intervenção:

Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores brancos de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos as ferramentas da branquidão), quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos), criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito (Dávila, 2006, pág. 32).

As consequências da exclusão, da eugenia e do processo de higienização, não ocorreram apenas por meio da segregação física das pessoas de pele negra ou mestiças, dificultando-lhes o acesso à educação, mas também com a “higienização do currículo”. A quase ausência de conhecimento referente aos povos afrodescendentes e indígenas, com raras exceções, reforça o estigma com que são marcados, consequência do currículo baseado nos princípios coloniais em que predomina o conhecimento europeu e branco, considerado como valor universal. Essa premissa impactou a trajetória educacional da população negra brasileira, demarcando-lhe os mais baixos níveis, sobretudo nas áreas rurais. Conforme a tabela 2:

Tabela 2. Educação por cor ou raça e urbana/rural – Brasil

Taxa de analfabetismo (2) – 2018			
	Total	Urbano	Rural
Preta ou Parda	9,1%	6,8%	20,7%
Branca	3,9%	3,1%	11,0%

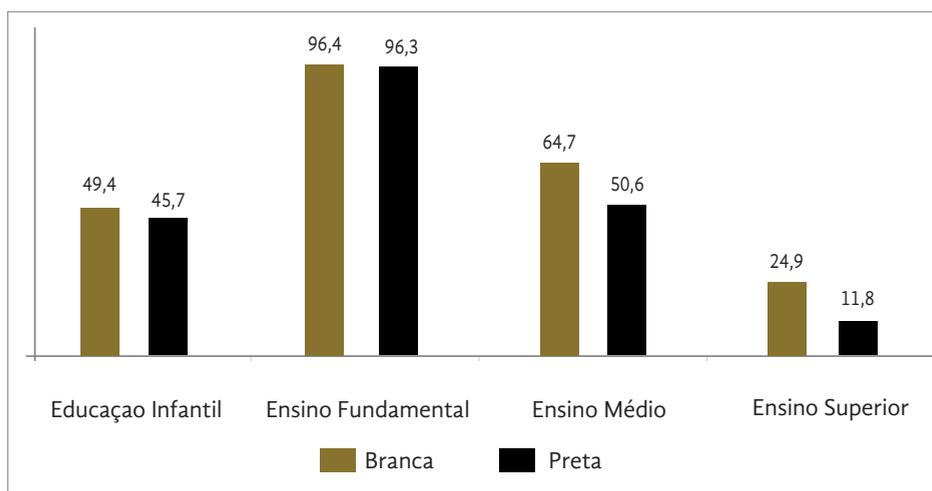
(2) Pessoas de 15 anos de idade ou mais. Fonte: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Sócioeconômico, n. 41 - IBGE – 2019.

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Dados da PNADC (2018) mostram que a taxa de analfabetismo das pessoas negras é de 9,1% e a das brancas 3,9%. E, em relação ao analfabetismo, os indivíduos negros, a partir dos 15 anos de idade, representam o dobro dos brancos, tanto na área urbana quanto na rural. Esse é o resultado de uma longa exclusão do negro do sistema educacional, reforçado, posteriormente, pela tentativa da higienização e eugeniização.

A vulnerabilidade da população negra é evidente em todos os aspectos sociais e em todos os níveis educacionais. Mas, o que mais chama a atenção é a situação dos negros no Ensino Superior, pois, a realidade em que vivem cerceia-lhes acentuadamente a possibilidade de ascensão socioeconômica e cultural, constituindo-se óbice ao aproveitamento de oportunidades. Segundo Ferreira (2019), quanto maior é o nível de escolaridade, maior é a desigualdade entre negros e brancos. O Gráfico 1, baseado em dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) do governo brasileiro, mostra que a diferença entre brancos e negros, quanto ao acesso ao Ensino Superior¹⁶, é de 52,6%, e quanto ao Ensino Médio é de 21,8%; praticamente não existem diferenças entre negros e brancos quanto ao acesso ao Ensino Fundamental¹⁷.

Gráfico 1. Taxa de escolarização líquida segundo cor/raça e nível de ensino – IPEA/2015



Fonte: Ferreira, Nara Torrecilha (2019, p. 480).

As desigualdades educacionais influenciam o acesso às diferentes ocupações e condições de vida. A maioria dos negros está presente nas ocupações de baixo rendimento e baixo prestígio social, com profundo impacto na qualidade de vida, como se verá a seguir.

O trabalho e o rendimento

A sobrevivência das pessoas negras ao longo da história do Brasil, teve sustentação nas atividades informais menos remuneradas e sem prestígio. O homem negro foi, muitas vezes, lançado na condição de vadiagem, em decorrência da falta de oportunidades e por sua exclusão da sociedade desde que foi deixado à própria sorte, após a Abolição. A mulher negra continuou submetida à opressão semelhantemente ao que ocorria no período escravocrata. Sobre isso, ao analisar o processo de inserção do negro na sociedade de classes, Fernandes (1948), afirma:

O acaso regulava o aproveitamento ocupacional do negro e do mulato, e nada restringia a enorme mobilidade que os levava a borboletear de serviço em serviço, à cata de uma oportunidade efetiva, de melhor remuneração e também de consideração humana. Homens e mulheres começavam a trabalhar na mais tenra idade, nas barbearias, nos depósitos de lenha, nas oficinas e nas casas de família; e trabalhavam duramente até o fim da vida, mal ganhando para o próprio sustento e a alimentação dos filhos. Vários informantes indicaram que as mães solteiras trabalhavam onde podiam, e quando não encontravam serviço, tinham de recorrer à mendicância e à prostituição ocasional. Os filhos auxiliavam no orçamento doméstico como podiam; ‘nós, negrinhos, éramos todos chamados de moleques. As famílias gostavam de nos ter para entregas e recados’ (Fernandes, 1978, pág. 144-145).

O trabalho doméstico nas casas das antigas sinhás permaneceu, chegando a ultrapassar o século XX (Bastos e Eiterer, 2018). Ainda hoje, é possível encontrar exemplos de empregadas domésticas que continuam a exercer o trabalho sem contar com as garantias de que gozam outras categorias de trabalhadores, mesmo que se considere que, no atual contexto brasileiro, os trabalhadores, com poucas exceções, perderam muitos direitos na última reforma trabalhista¹⁸. No caso da população negra, as dificuldades são mais acentuadas. Para exemplificar essa realidade, serão utilizados alguns dados secundários¹⁹ do IBGE, publicados em 2019, conforme a Tabela 3:

Tabela 3. Distribuição de renda e condições de moradia – Brasil

Pessoas abaixo das linhas de pobreza – 2018		
	Preta ou Parda	Branca
Inferior a US\$ 5,50/dia	32,9%	15,4%
Inferior a US\$ 1,90/dia	8,8%	3,6%

Fonte: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Sócioeconômico, n. 41 - IBGE – 2019.

A Tabela 3, referente à distribuição de renda e às condições de moradia no Brasil, mostra que quase o 33% das pessoas negras (pretas + pardas) estão abaixo da linha da pobreza e percebem um rendimento inferior a US\$ 5,50 por dia. Nesse mesmo grupo populacional, 8,8% vive em situação de extrema pobreza, com um rendimento inferior a US\$ 1,90. Os dois grupos representantes da população branca, nessa mesma situação, representam 15,4% e 3,6%, respectivamente.

A desigualdade constatada em todos os indicadores sociais não somente impacta as condições de vida e de sobrevivência, mas também exerce influência na vida, em especial no que se refere à violência contra a juventude negra, notadamente do sexo masculino²⁰. Os Mapas²¹ e Atlas²² da Violência têm publicado dados assustadores sobre a violência no Brasil, mostrando que a população negra é a mais atingida, conforme a Tabela 4:

Tabela 4. Violência por cor ou raça e sexo – Brasil

Taxa de homicídios, por 100 jovens (3) – 2017			
	Total	Homens	Mulheres
Preta ou Parda	98,5	185,0	10,1
Branca	34,0	63,5	5,2

(3) Pessoas de 15 a 29 anos de idade. Fonte: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 41 - IBGE – 2017

Quando se faz referência ao genocídio²³ praticado contra a população negra, mormente pessoas de 15 a 29 anos de idade, na pujança da vida, muitos discordam e afirmam que há exagero. Constata-se, entretanto, que a violência contra as pessoas negras é naturalizada; ao analisarem-se os dados referentes a essa realidade, parece que ocorre uma tentativa deliberada de extermínio por parte da população brasileira, por isso o termo é justificado e utilizado.

A violência está presente não apenas nos homicídios, mas também de forma simbólica no sistema educacional, no mercado de trabalho, nas dificuldades de acesso ao sistema de saúde e bens públicos em geral, etc. Todos os aspectos da sociedade são eivados da ideia de que a vida negra vale menos ou, até mesmo, não tem valor. Essa realidade é consequência do processo de desumanização da pessoa negra, onde o sofrimento e os constrangimentos causados por todos os tipos de violência ficam, muitas vezes, encerrados no âmbito dos familiares mais próximos. A vida negra parece não ter valor no imaginário social, essa é uma das consequências do racismo ratificado pela ciência:

Esta ciência, obcecada pelas diferenças entre os povos e o estabelecimento de hierarquias, dava à noção de “raça” um caráter predominante nos esquemas de explicação da diversidade humana. Através dos zoos humanos, assiste-se ao desenvolvimento da construção de uma classificação das “raças” humanas e da elaboração de uma escala unilínea, que permite hierarquizá-las de cima a baixo na escala evolucionista (Bancel *et al.*, 2000)²⁴.

Segundo Pascal Blanchard (2018), os zoos humanos existiram, em alguns países europeus, até a metade do século XX, e suas consequências são perceptíveis na atualidade²⁵, notadamente no processo de desumanização e desvalorização da vida da população negra, e com o acirramento da violência contra esse contingente. Caê Vasconcelos (2020)²⁶, afirma:

No contexto histórico, de 2008 a 2018, 628.595 pessoas foram assassinadas no país. O perfil das vítimas aponta que 91,8% eram homens e 8% eram mulheres. Entre os homens, 77,1% foram mortos por arma de fogo, enquanto a taxa das mulheres é de 53,7%. O risco de um homem negro ser assassinado é 74% maior e para as mulheres negras a taxa é de 64,4% (Vasconcelos, 2020).

A indignação contra o homicídio é menor quando se trata das pessoas negras. Inúmeras manifestações, no Brasil e no exterior²⁷, têm ocorrido contra esse tipo de violência, porém, ainda não o suficiente para diminuir os homicídios de negros. A Agência Brasil, órgão estatal, em matéria referente à recente publicação do Atlas da Violência, informa que, entre 2008 e 2018, houve um aumento de 11,5% dos casos de homicídios de pessoas negras. No mesmo período, houve uma diminuição de 12,9% desse tipo de violência contra as pessoas não-negras²⁸. Paulo Ramos escreve:

O diagnóstico produzido pelo Governo Federal, apresentado ao Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, mostra vetores importantes desta realidade para além dos socioeconômicos: a condição geracional e a condição racial dos vitimizados. Em 2010, morreram no Brasil 49.932 pessoas vítimas de homicídio, ou seja, 26,2 a cada 10 mil habitantes. 70,6% das vítimas eram negras. Em 2010, 26.854 jovens entre 15 e 29 foram vítimas de homicídio, ou seja, 53,5% do total; 74,6% dos jovens assassinados eram negros e 91,3% das vítimas de homicídio eram do sexo masculino. Já as vítimas jovens (entre 15 e 29 anos) correspondem a 53% do total e a diferença entre jovens brancos e negros salta de 4.807 para 12.190 homicídios, entre 2000 e 2009. Os dados foram recolhidos do DataSUS/Ministério da Saúde e do Mapa da Violência 2011 (Ramos, 2012)²⁹.

Qualquer indicador ou órgão de pesquisa mostra que a população negra em desvantagem sofre de maior violência. A característica mais valorizada no negro é sua força física, provavelmente numa perspectiva de zoomorfição. Contudo, diferentes estudos em diversos institutos de pesquisa, têm mostrado que a expectativa³⁰ de vida da população negra é menor quando é comparada à do grupo racial dominante.

O racismo vigente no Brasil impacta profundamente as pessoas de pele negra, principalmente por designar-lhes um lugar social: o da margem e das franjas da sociedade, realidade que atinge cruelmente os grupos mais fragilizados, como as comunidades tradicionais e quilombolas.

Comunidades tradicionais e quilombolas

Se as desigualdades raciais são extremamente visíveis ou perceptíveis na área urbana, a situação de pobreza, discriminação e opressão é ainda mais profunda nas comunidades tradicionais e comunidades³¹ quilombolas. A

carência e a pobreza são as principais características da situação socioeconômica desses grupos populacionais. Seus territórios não são apenas as áreas rurais ocupadas por descendentes de escravizados que permaneceram no campo³², mas, desde a Constituição Federal³³ de 1988, cresceu o número de comunidades denominadas quilombos e das pessoas que assumem a identidade quilombola por autoatribuição. Sobre isso, Renata Santos e Maria Sebastiana Silva (2014), anotam:

O termo comunidade quilombola remete à ideia de grupos negros em locais isolados no meio das florestas. No entanto, além da fuga das fazendas, outras situações favoreceram a constituição destes grupos, tais como: compra de terras por famílias alforriadas, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados a senhores ou ao Estado, permanência nas terras depois do abandono pelos proprietários, acordos feitos entre escravos e senhores, entre outros fatos (Almeida, 1998). Atualmente, os quilombos não se referem necessariamente à ocupação realizada em determinado período histórico ou a comprovação biológica da descendência (Leite, 2000), mas, envolve a participação de grupos étnico-raciais segundo o critério de autoatribuição, com relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica (Brasil, 2003; SEPPPIR, 2012). Essa nova denominação de quilombo representa um avanço na discussão sobre essas comunidades, porque admite a diversidade de formação destes agrupamentos, tanto durante o período de escravidão como após a abolição [Brasil, 2009] (Santos e Silva, 2014, pág. 1050).

Vale lembrar que existem quilombos nas áreas urbanas. Antes, até meados do século XX, estavam localizados em territórios distantes dos centros urbanos, mas com a expansão das cidades tornaram-se agregados à região central das cidades - como é o caso do Quilombo do Bixiga³⁴, atual Bairro do Bixiga, na região central da cidade de São Paulo. Witzel (2019) relata:

Segundo um levantamento da Fundação Cultural Palmares, são 3.524 grupos remanescentes. Desses, só 154 foram titulados — na fase final do processo de reconhecimento e proteção de quilombolas no Brasil. Pelos dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), outros 1.700 grupos estão aguardando a conclusão dos estudos antropológicos ou a emissão de laudos técnicos para conquistar um título. Segundo os próprios quilombolas, todos esses números estão nivelados por baixo (Witzel, 2010)³⁵.

Nos quilombos, em meio duma realidade extremamente complexa quanto ao acesso aos direitos e garantias do cidadão brasileiro, destaca-se a baixa escolaridade: mais do 50% dos quilombolas não concluíram o Ensino Fundamental (mínimo 9 anos de escolaridade), e a maioria não passou além dos anos iniciais (Santos e Silva, 2014). Essa realidade influencia profundamente o desenvolvimento ocupacional dos membros da comunidade:

Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) (2012), 75,6% das famílias nas quilombolas brasileiras estão em situação de

extrema pobreza, e 78% (56,2 mil) são beneficiárias do Programa Bolsa Família (Santos e Silva, 2014, p. 1054).

Contudo, cabe destacar que as comunidades quilombolas, assim como as demais comunidades tradicionais³⁶, são símbolos de resistência na luta pela vida. Seus territórios são exemplares no cuidado e preservação da natureza. É nessa perspectiva que, apesar de todas as tentativas para diminuir a presença e a influência da população negra na sociedade brasileira, percebe-se que existem resistências e algumas conquistas, notadamente a partir da atuação do Movimento Negro no Brasil. Desde o início do século XXI houve uma maior visibilidade da realidade desse contingente populacional.

Ações Afirmativas na Educação Superior: políticas que fazem a diferença

A Educação Superior no Brasil sempre foi elitista, e a presença negra nesse nível de ensino tornou-se mais significativa a partir da implantação das Ações Afirmativas, nos primeiros anos deste século, com a reserva de vagas para estudantes oriundos de instituições públicas de Educação Básica e para os negros originários do mesmo tipo de instituição. Em algumas instituições de Ensino Superior foram associados os critérios de renda. A primeira iniciativa de reserva de vagas ocorreu pela lei do governo do estado do Rio de Janeiro, em 2001, que instituiu cotas para as suas universidades públicas³⁷.

Convém lembrar que o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento na década de 40 do século XX, solicitou que fossem criadas vagas para a população negra em diferentes instituições públicas e privadas. Entretanto, a Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas³⁸, foi promulgada mais de 10 anos após a adoção das Ações Afirmativas pelas primeiras universidades. A Lei atinge apenas as instituições de Ensino Superior federal, as demais são regulamentadas pelos governos locais e possuem diferentes características.

As cotas para negros, desde o início dos debates, foram atacadas e se tornaram objeto de acaloradas discussões³⁹. A resistência ao acesso da população negra no Ensino Superior sempre foi mais evidenciada. É como se o espaço acadêmico fosse reservado a determinadas categorias, classes sociais e pessoas que se autoidentificam e se consideram de cor branca. A cor da pele interfere no lugar social ocupado pela população.

Apesar da resistência contrária à reserva de vagas para estudantes negros/as, a política está demonstrando a sua efetividade no processo de inclusão no Ensino Superior. No ano 2000, a população negra (pretos e pardos) que concluiu o Ensino Superior foi de 2,2%. Somente com a adoção das Ações Afirmativas a realidade em relação ao ensino começou a ser alterada e, em 2017, passou para 9,3%. Já, o percentual relativo à população branca era de 22%, segundo o IBGE⁴⁰.

Praticamente todas as instituições de Ensino Superior no Brasil que adotam algum tipo de política de Ação Afirmativa para estudantes negros,

procedem da mesma forma com o estudante de cor branca originário das instituições de Educação Básica públicas. As cotas para a população negra são cotas dentro das cotas. Existem as cotas para os estudantes oriundos de escolas públicas e, a partir destas, reserva-se uma percentagem de cotas para os negros. São as denominadas subcotas. Por isso, a maioria dos beneficiários das políticas de Ações Afirmativas são os estudantes brancos, que representam a maior percentagem dos ingressantes pelo sistema de cotas nas universidades⁴¹.

Existem poucos estudos que indicam que os maiores beneficiários das Ações Afirmativas são os estudantes brancos⁴², pois, quando estes ingressam nas instituições de Ensino Superior, a sua condição de “cotista” praticamente desaparece, visto que, no imaginário social, cotistas são considerados apenas os negros (Pallisser Silva, 2019). Os jovens negros que ingressaram no Ensino Superior, mesmo que não se tenham servido do sistema de cotas, são considerados cotistas por muitos na comunidade universitária; o simples fato de pertencerem ao grupo racial negro faz que sejam considerados cotistas. Muitas vezes, essa situação pode levá-los a desenvolver grupos de sociabilidade específicos, ou a criar grupos denominados “Coletivos Negros”, para discutir os problemas enfrentados durante a trajetória acadêmica, especialmente o racismo (Souza, 2018).

Além disso, muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso acadêmico, resultante da evasão e do baixo rendimento acadêmico é atribuída ao próprio indivíduo; não se contam, nesse caso, as desigualdades provocadas pelo racismo. Deve-se considerar ainda a resistência do sistema educacional e do Ensino Superior em inserir as epistemologias oriundas de povos que estiveram por muito tempo excluídos do espaço acadêmico (Souza, 2018).

Considerações Finais

O racismo persiste cada vez mais visível e violento perpassando todas as instituições sociais, sem exceção, como mostram todos os indicadores sociais, em especial aqueles relativos ao recrudescimento da pobreza da população brasileira, mormente da parcela negra. Destacam-se os homicídios contra a juventude negra, o que mostra que a vida das pessoas que possuem a cor da pele negra tem seu valor diminuído numa sociedade estruturalmente racista, em que as desigualdades raciais permeiam todas as instituições.

Não podemos deixar de reconhecer as iniciativas negras para resistir à violência, à não-valorização, ao não-reconhecimento da sua vida e das suas contribuições, em todos os aspectos sociais, para a formação e consolidação da sociedade brasileira. Nessa trajetória, destaca-se a atuação constante do Movimento

Negro no Brasil na luta por uma sociedade menos desigual, notadamente para a implementação das Ações Afirmativas que, atualmente, são consideradas por alguns especialistas como as políticas mais significativas para a população negra na história do Brasil.

Pode ser considerado um avanço o processo de inclusão de conteúdos referentes aos afro-brasileiros e africanos no sistema educacional, pois os conhecimentos originários dos povos africanos e de seus descendentes sempre foram desvalorizados e tidos como não-cultura. Este caminho, ainda em curso, teve início com a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a Lei 10639 de 2003, promulgada pelo Governo Lula (2003-2010). Conquistas que modificaram as condições de existência e de vida de uma pequena parcela da população negra, e possibilitou que um contingente de estudantes, que jamais ousou sonhar com o Ensino Superior, pudesse vislumbrar essa perspectiva. Ela não está isenta de desafios e dificuldades, às vezes intransponíveis, mas tornou-se uma oportunidade que a maioria dos seus antepassados nem sequer imaginava.

Nesse contexto, existe a ideia de que o que dificulta à população negra ter acesso ao Ensino Superior é o processo seletivo, o que não deixa de ser comprovável. Contudo, não é somente isso, visto que, após superarem as dificuldades para ingressar na universidade, nem todos os estudantes têm acesso às políticas de permanência que, na maioria das instituições, não conseguem atender a toda demanda. E, para que as Ações Afirmativas sejam efetivas, é necessário que haja vigilância constante para garantir que a sua aplicabilidade seja realmente direcionada para população negra. Outro desafio a ser ainda superado é o referente à permanência das pessoas negras no Ensino Superior.

As condições de permanência durante o curso de graduação até a sua conclusão ainda é um dos principais desafios, pois depende de diferentes fatores como a superação de algumas deficiências originárias da Educação Básica em determinadas disciplinas, por exemplo. Entretanto, os principais desafios estão relacionados à insuficiência ou ausência de bolsas para sanar as dificuldades econômicas. Nem sempre as instituições dispõem de um número suficiente de bolsas de estudo para todos os estudantes, não apenas os cotistas, mas para todos/as aqueles/as que necessitam desse apoio. Nesse sentido, as Ações Afirmativas são amplas e ultrapassam a garantia do acesso ao Ensino Superior, ou seja, da reserva de vagas. A permanência com qualidade no curso de graduação é fundamental para que os objetivos dessas políticas sejam realmente alcançados.

Notas

1. Aqui, entende-se o conceito de raça como construção social, criado no âmbito da sociedade no qual está inserido (Wieviorka, 2007).
 2. Conf.: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua Trimestral (PNADC) 2020. Vale destacar que o recenseamento no Brasil é realizado cada decênio pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O último Censo foi realizado em 2010 e estava previsto para 2020 um novo recenseamento, contudo, com a Pandemia COVID-19, foi adiado para 2021, caso haja condições sanitárias para realizá-lo.
 3. Segundo José Jorge de Carvalho, o termo Ações Afirmativas, inspirado nas políticas de inclusão para os negros nos Estados Unidos a partir da década de 1960, “passou a ser usado entre nós, em geral, para qualificar a discussão sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre vários, de Ações Afirmativas” (Carvalho, 2016, pág. 16).
 4. Grande parte das instituições públicas de Ensino Fundamental (até o 9º ano), e Ensino Médio (do 10º ao 12º ano), estão em desvantagem em relação às instituições privadas nos mesmos níveis de escolaridade. Essa realidade geralmente se inverte quando se considera o Ensino Superior. Por isso as instituições públicas de Ensino Superior são mais concorridas, o que aumenta, por essa razão, as dificuldades de acesso das pessoas pobres e negras, que em sua maioria frequentam as escolas públicas do ensino fundamental e médio.
 5. Iba Mendes analisa a pseudociência relativa, na suposta existência de diferentes raças, baseada no texto *Paixões da Ciência: Estudos da História das Ciências*, de Hilton Japiassu (1999). Conf.: Mendes, Iba. A origem pseudo-científica do racismo. <http://www.ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html> Acesso em 13 dezembro de 2020.
 6. No Brasil muitas pessoas se autodeclaram brancas e são vistas pela sociedade dessa forma; contudo, em outros países os mesmos indivíduos podem ser considerados não-brancos. A autoclassificação e a percepção da sociedade brasileira podem ter parâmetros diferenciados na determinação da cor/raça dos indivíduos, e dos valores ligados a esse tipo de classificação, em relação a outras sociedades.
 7. Lacerda, João Batista de. O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2012. Pág. 100-101. Conf.: <http://www.museunacional.ufrj.br/obras-raras/o/0023/0023.pdf> acesso em 11 de outubro de 2020.
 8. Diante das consequências da Segunda Guerra Mundial com o genocídio baseado na ideia de superioridade da raça ariana, foram muitos os pesquisadores que olharam o Brasil como um modelo de democracia racial e convivência harmônica entre negros e brancos. A ideia de cordialidade existente entre os diferentes grupos raciais era quase uma unanimidade. Foi nesse contexto que, influenciada por Arthur Ramos, antropólogo e médico brasileiro, a UNESCO promoveu estudos raciais a fim de que o Brasil pudesse se tornar o modelo para o mundo. Mas, os estudos empreendidos em diferentes regiões do Brasil diagnosticaram desigualdades, violências, segregação, entre outros problemas. Esses estudos, mormente as pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Costa Pinto, entre outros, representam um marco para o conhecimento da realidade da população negra brasileira. Conf.: Maio, Marcos Chor. (1999). O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(41), 141-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
 9. A partir da primeira República e o início do século XX.
 10. Entre vários estudos, vale conferir: Bancel, Nicolas *et al.* *Ruptures postcoloniales*. Paris: La Découverte, 2010.
 11. Aqui faz-se referência à existência dos zoológicos humanos até a metade do século XX, em especial em alguns países europeus, com suas consequências, que persistem no século XXI. Pois, ainda hoje, uma das expressões do racismo é o xingamento com que a pessoa negra é igualada a um animal irracional e é desvalorizada sua pessoa.
- Conf.: Blanchard, Pascal *et. al.* *Sauvages Au Coeur des Zoos Humains* (2018) in.: https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6X-Q&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 13 de dezembro de 2020.

12. Não apenas os lugares físicos, nas franjas das cidades onde a maioria dos negros vive em espaços segregados, lugares que, se estão no interior das grandes cidades são cortiços, grotões de pobreza em que a mobilidade urbana é extremamente prejudicada, não apenas pelas condições de transporte urbano, mas também pelas imensas distâncias, configurando-se isso numa tentativa de “esconder” a população negra e a pobreza. Em contrapartida, aumentam os “enclaves fortificados”, segundo Teresa Pires do Rio Caldeira, numa configuração de autoss segregação da classe média e da elite na tentativa de diferenciar-se, de separar-se, de distinguir-se da pobreza e da negritude. Conf.: Caldeira, Teresa (2000). *Cidade de Muros - Crime, Segregação e Cidadania Em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34.
13. Os dados demográficos atuais apresentados, são da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNADC). Mais informações sobre a PNAD, acesse: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?&t=o-que-e-e-sobre-a-PNADC> <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multi-dominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?&t=o-que-e> Acesso em 20 de outubro de 2020.
14. “De acordo com o Censo daquele ano [2010], havia 896.917 indígenas no Brasil, sendo que 517.383 viviam em terras indígenas”. Conf.: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas.html#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,tem%20como%20foco%20as%20localidades>. E, ainda: IBGE, Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19 – Notas Técnicas. Volume Especial. Rio de Janeiro, 2020. [file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20(1).pdf) Acesso em 21 de outubro de 2020.
15. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/22/ibge-em-todas-as-regioes-mais-brasileiros-se-declaram-pretos.htm?cmpid=copiaiecola> Acesso em 11 de outubro de 2020.
16. Segundo Ferreira (2019), para o Ensino Superior foram considerados os estudantes de graduação, mestrado e doutorado; para o Ensino Médio, os estudantes foram entre o 10º e o 12º ano, e para o Ensino Fundamental, os estudantes foram do primeiro ao 9º ano.
17. Conforme o estudo de Ferreira (2019), o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 476-498. Epub July 10, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701553> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620190003004476&tlng=pt Acesso em 02 de outubro de 2020.
18. Conf.: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm Acesso em 03 de outubro de 2020.
19. A desagregação dos dados por cor/raça foi realizada pelo próprio IBGE, e estão disponíveis no Informativo Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n. 41. Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf e <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681> Acesso em 05 de outubro de 2020.
20. Conf.: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/populacao-negra-enfrenta-desafios-para-garantir-longevidade> Acesso em 06 de outubro de 2020.
21. Veja, em especial, o Mapa da Violência – 2012 dedicado ao estudo da cor das vítimas de homicídios publicado em 2013. https://flacso.org.br/files/2020/03/mapa2012_cor.pdf Acesso em 11 de outubro de 2020.
22. O Atlas da Violência 2020, publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), do Governo Federal, mostra que, em 2018, ocorreram 57.956 homicídios, em taxa média de 27,5 por 100 mil habitantes. Os negros representaram 75,7% das vítimas, com taxa média de 37,8. Conf.: IPEA. Atlas da Violência 2020, pág. 47. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Acesso em 10 de outubro de 2020.
23. Conf.: <https://www.geledes.org.br/o-genocidio-do-negro-brasileiro-uma-releitura-para-espacos-tempos-de-pandemia/> Acesso em 06 de outubro de 2020.

24. Bancel, Nicolas; Blanchard, Pascal; Lemaire, Sandrine. *Os Jardins zoológicos humanos. Le Monde Diplomatique* – Brasil. Edição Outubro de 2000. <https://diplomatique.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/> Acesso em 12 de outubro de 2020.
25. Blanchard, Pascal et al. Film: *Sauvages Au Coeur Des Zoos Humains* (2018). https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6X-Q&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 12 de outubro de 2020.
26. Vasconcelos, Caê. In. Matéria pública pelo *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html> Acesso em 10 de outubro de 2020.
27. A violência contra a população negra pode ser constatada em vários países. Na tentativa de combater as desigualdades e as violências oriundas do racismo presentes no mundo, a Organização das Nações Unidas lançou a Década Internacional do Afrodescendente. Conf.: <https://decada-afro-onu.org/> Acesso em 21 de outubro de 2020.
28. Conf.: As pessoas não-negras são representadas por aquelas que possuem cor de pele branca, amarela ou indígena. <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos> Acesso em 06 de outubro de 2020.
29. Paulo Ramos explica que o problema da violência contra a juventude negra é muito complexo, visto que não existe uma política efetiva para a resolução do problema. Conf.: Ramos, Paulo. *A violência contra jovens negros no Brasil*. In <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contrajovens-negros-no-brasil/> Acesso em 09 de outubro de 2020.
30. A situação de vulnerabilidade e as condições sociais impactam profundamente na expectativa de vida das pessoas negras, resultando em desvantagens entre 3 e 7 anos, dependendo da região do país em que se encontrem. Conf.: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?s=expectativa+de+vida+cor+ra%C3%A7a> Acesso em 21 de outubro de 2020.
31. Sobre território quilombola: “Nos termos do Decreto n. 4.887, de 2003, são as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. De acordo com o artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. O uso comum da terra pelas comunidades é outra característica marcante desses territórios”. Conf.: IBGE. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à COVID-19 (atualizado em 20/05/2020). <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=sobre> Acesso em 10 de outubro de 2020.
32. Conf.: Santos, Renata Carvalho dos, & Silva, Maria Sebastiana. (2014). Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 1049-1063. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300025> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049 Acesso em 10 de outubro de 2020.
33. Somente com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, as comunidades quilombolas tiveram a sua existência reconhecida. Contudo, para que o território quilombola seja definitivamente reconhecido com a posse da terra, é necessário passar por um processo de reconhecimento por instituições governamentais como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Cultural Palmares. Contudo, somente 9% das comunidades receberam o título definitivo da terra. Nos últimos anos, as dificuldades para a titulação das terras aumentaram. Conf.: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/regularizacao-historico-regulamentacoes/> Acesso em 21 de outubro de 2020.
34. Conf.: SILVA, Maria Nilza. *Nem Para todos é a Cidade: Segregação urbana e racial em São Paulo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
35. Witzel, Nicollas. Comunidades quilombolas tentam resistir ao avanço de grandes empreiteiras. <https://epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empreiteiras-23613697> Acesso em 20 de outubro de 2020.
36. Segundo a Secretaria de Direitos Humanos e

- Cidadania – DEDIHC, as comunidades tradicionais: “de acordo com o Decreto 6040, os povos e comunidades tradicionais são definidos como ‘grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição.’” Conf.: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Decreto.reprodu%C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C> Acesso em 19 de outubro de 2020.
37. “Em 2000, a Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Já no ano de 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação para a reserva de vagas compreende ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008”. <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/> Acesso em 03 de outubro de 2020.
 38. Lei 12711 de 2012 da Presidência da República do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 15 de dezembro de 2020.
 39. Um dos exemplos do acirrado debate foi o envio de manifestos ao Congresso Nacional a favor e contra as cotas. Veja a matéria da Folha de São Paulo que publicou os manifestos em 04 de julho de 2006: *Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas* <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
 40. Confira a matéria de Débora Brito, da Agência Brasil, “Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista”, que apresenta dados do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que evidenciam o aumento da população negra no Ensino Superior. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
 41. Os estudantes brancos representam 36,1% de seu contingente populacional, os negros representam a metade, 18,3% da população negra. Moreno, Ana Carolina. Taxa de jovens negros no Ensino Superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avancas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml> Acesso em 19 de outubro de 2020.
 42. Sobre a maior inclusão de estudantes brancos pelas Ações Afirmativas, confira: Silva, Maria Nilza da e Pacheco, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. Págs. 67-104. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf Acesso em 14 de dezembro de 2020.

Referências

- Amado, Guilherme. Denúncias por racismo no governo federal aumentam 160% em 2020 <https://epoca.globo.com/guilherme-amado/denuncias-por-racismo-no-governo-federal-aumentam-160-em-2020-24586901> Acesso em 21 de outubro de 2020.
- Araujo, Edna e Caldwell, Kia. Por que a COVID 19 é mais mortal para a população negra? In. <https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoe-saude/2020/07/20/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/> Acesso em 21 de outubro de 2020.
- Bancel, Nicolas *et al.* (2010). Ruptures postcoloniales. Paris: La Découverte.
- Bancel, Nicolas; Blanchard, Pascal; Lemaire, Sandrine. (2000). Os Jardins zoológicos humanos. Le Monde Diplomatique – Brasil. Edição Outubro. <https://diplomatie.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/> Acesso em 12 de outubro de 2020.
- Bastos, L. C.; Eiterer, C. L. (2018). Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos | Domestic work, gender relations and adults education. Trabalho & Educação, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 223–243. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- Blanchard, Pascal *et al.* (2018). Film: Sauvages Au Coeur Des Zoos Humains https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 12 de outubro de 2020.
- Blanchard, Pascal *et al.* (2018). Sauvages Au Coeur des Zoos Humains. https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 12 de outubro de 2020
- Brito, Débora. “Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista” in. <https://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Caldeira, Teresa (2000). Cidade de Muros - Crime, Segregação e Cidadania Em São Paulo. São Paulo: Ed. 34.
- Carvalho, José Jorge de. (2016). Ensaio Descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/CNPq, Universidade de Brasília.
- Cunha, Luiz Antônio (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc.* [online], vol. 25, n. 88, pp. 795-817. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>.
- Dávila, Jerry (2006). Diploma de Brancura. Política social e racial no Brasil – 1918-1945. Tradução: Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: UNESP.
- Fernandes, Florestan (1955). In. Bastide, Roger e Fernandes, Florestan. Negros e Brancos em São Paulo. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Cia Ed. Nacional.
- Fernandes, Florestan (1978). A integração do negro na sociedade de Classes. São Paulo: Ática.
- Ferreira, Nara Torrecilha (2019). Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), pp. 476-498. Epub July 10, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701553> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300476&tlng=pt Acesso em 02 de outubro de 2020.
- Hasenbalg, Carlos (2005). Discriminação e desigualdade raciais no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.
- Japiassu, Hilton. (1999). As paixões da ciência: Estudos da história da Ciência. São Paulo: Letras e Letras.
- IBGE, Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à COVID-19 – Notas Técnicas. Volume Especial. Rio de Janeiro, 2020. [file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20(1).pdf) Acesso em 21 de outubro de 2020.
- IPEA. (2020). Atlas da Violência. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Lacerda, João Batista de. (1911). O Congresso Universal das Raças reunido em Londres: apreciação e comentários. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2012. Pág. 100-101. Conf.: <http://www.museu-nacional.ufrj.br/brasraras/o/0023/0023.pdf> acesso em 11 de outubro de 2020.
- Magnoni, Maria Salete. (2016). Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto?. *Estudos Avançados*, 30(87), 299-312. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870017> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200299 Acesso em 19 de outubro de 2020.

- Maio, Marcos Chor. (1999). O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 14(41), pp. 141-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Mendes, Iba: A origem pseudo-científica do racismo <http://www.ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Pallisser Silva, Nikolas Gustavo. (2019) As ações Afir-mativas como tensão à estrutura universitária: o caso da UEL (2004-2018). Mestrado. São Carlos: UFSCar. Dissertação - nikolas - 07-05-2019.pdf (ufscar.br) Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Ramos, Paulo. A violência contra jovens negros no Bra-sil. In [https://www.cartacapital.com.br/socieda-de/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil/](https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil/) Acesso em 09 de outubro de 2020.
- Santos, Renata Carvalho dos, & Silva, Maria Sebas-tiana. (2014). Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás. *Saúde e Sociedade*, 23(3), pp. 1049-1063. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300025> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049 Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Silva, Maria Nilza (2006). *Nem Para todos é a Cidade: Segregação urbana e racial em São Paulo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares.
- Silva, Maria Nilza da e Pacheco, Jairo Queiroz. (2013) As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: Santos, Jocélio Teles dos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO. pp. 67-104.
- Souza, Alessandro Eleotério Pereira de. (2018). O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. Doutorado em Serviço Social e Política Social. UEL: Londrina.
- Souza, Marcela Fernanda da Paz de, Silva, Wagner Luiz Alves da, & Costa, Luzimar Pereira da. (2019). Comunidade Remanescente de Quilombo, desigualdade e política pública: reflexões sobre um 'caso particular do possível' das mulheres quilombolas em uma comunidade na região norte-rio-grandense. *Interações (Campo Grande)*, 20(4), pp. 1057-1071. Epub December 05, 2019. <https://doi.org/10.20435/inter.v20i4.2033>
- Vasconcelos, Caê. Matéria pública pelo *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html> acesso em 10 de outubro de 2020.
- Wieviorka, Michel. (2007). *Racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva.
- Witzel, Nicollas. Comunidades quilombolas tentam resistir ao avanço de grandes empreiteiras. <https://epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empresiteiras-23613697> Acesso em 20 de outubro de 2020.

Traducciones



Otros deseos. Instalación de dibujos en carbón vegetal. Medidas variables. 2014.

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.¹

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

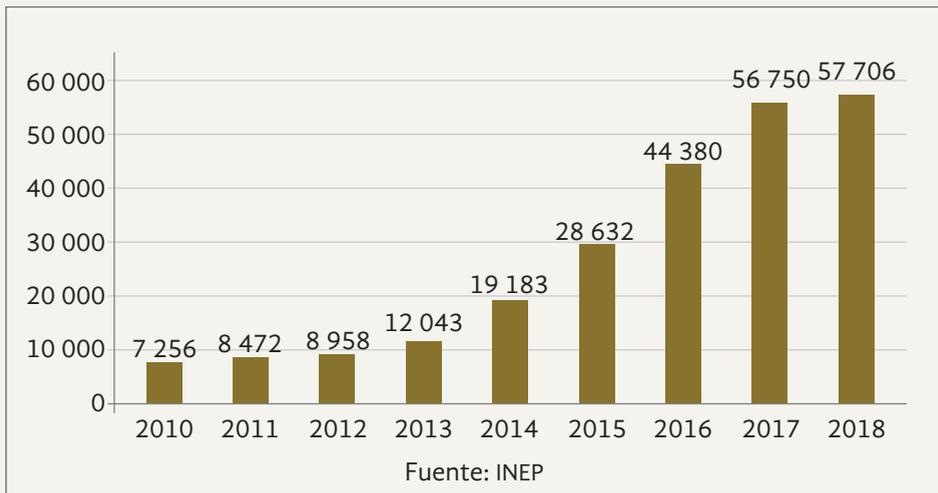
Trazar un panorama acerca de la presencia indígena en la educación superior se torna un desafío frente a la escasez de datos sistematizados. Lo que revela, entre otras cosas, el lugar ocupado por los pueblos indígenas en el horizonte de políticas de educación superior del propio Ministerio de Educación (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.²

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.³ 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.

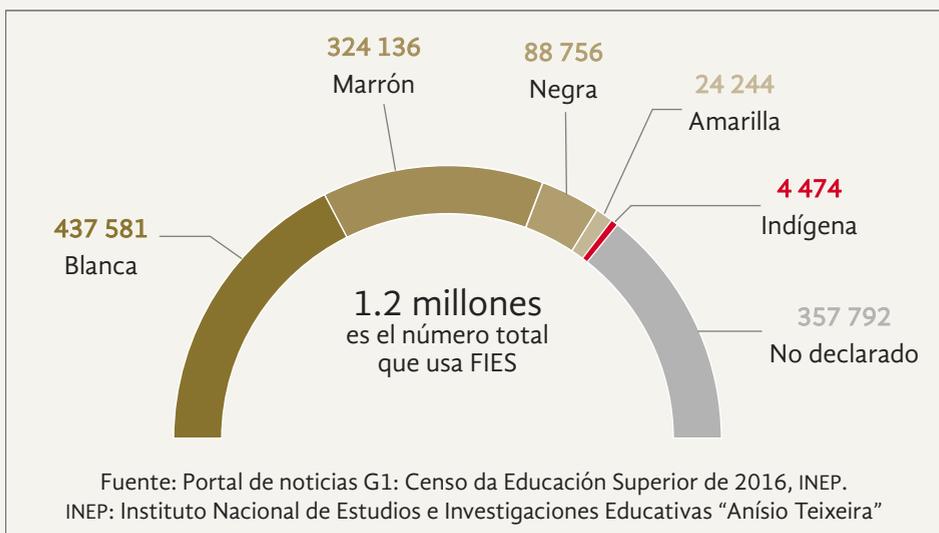
Al observar estos números se piensa que la mayor cantidad de indígenas en las IES privadas se debe al hecho que se encuentran más próximas a sus comunidades. Por otro lado, debido al formato académico, por ser la gran mayoría de facultades* y no de universidades, las formas de ingreso son más accesibles, 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.

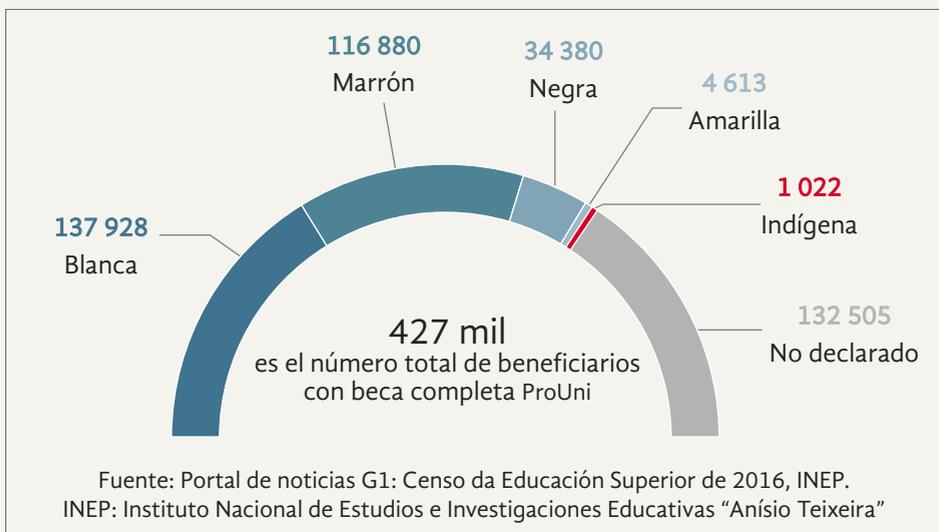
Los números todavía indican la insuficiencia de las políticas de expansión, interiorización e inclusión en la red pública creada por el Gobierno Federal en las últimas décadas. Entre ellas están el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni) de 2007; 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 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).⁴ 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 acoso 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 2002,⁵ 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/19394.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.
- 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.
- 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-convencao169-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>.

La población negra y la educación superior en Brasil: algunas consideraciones

MARIA NILZA DA SILVA

Introducción

Para que la lucha contra la desigualdad racial¹ y el racismo sea efectiva, es urgente comprender que la raíz del problema que influencia todos los aspectos sociales, incluso la educación, es principalmente la desigualdad existente en el ingreso a la Educación Superior.

En este sentido, el texto analiza la situación de la población negra en Brasil, calcada de una historia de opresión, exclusión y violencia en los más diversos aspectos. A pesar de representar una mayoría,² es decir, 55.4% del total de la sociedad brasileña, la población negra todavía necesita luchar para volver su realidad visible. Hace mucho tiempo que el racismo basado en el color de la piel segrega e impone las peores condiciones sociales para este contingente poblacional (Fernandes, 1955).

La desigualdad racial está presente en todos los niveles educativos; sin embargo, solo es evidente hasta la Educación Media y, principalmente, hasta la Educación Superior. Desde el inicio de siglo, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) adoptaron las Políticas de Acción Afirmativa,³ una reserva de vacantes, muchas veces denominadas “cuotas”, dirigidas a determinados grupos poblacionales, y que consideraban inicialmente a la población negra y a aquellos que estudiaron en instituciones educativas públicas.⁴

Es en este contexto de desigualdad que el Movimiento Negro ha representado un importante papel en la lucha para garantizar la inclusión social de la población negra, haciéndolo de manera más eficiente a través de las Acciones Afirmativas que, en las dos últimas décadas, han sido una poderosa aportación para disminuir la desigualdad y para luchar contra el racismo estructural. Sin embargo, a pesar de la importancia de estas políticas, se constata el recrudecimiento del racismo que se manifiesta, especialmente, en el aumento de la violencia contra las mujeres y la juventud negra.

A partir de la contribución de Carlos Hasenbalg (2005), y de otros investigadores, fueron analizados algunos aspectos de la realidad social brasileña, en especial la desigualdad racial y el impacto del racismo en la vida de la población negra, principalmente el que se refiere al acceso a la Educación Superior. Se inicia este trabajo con una breve discusión acerca del racismo científico, o pseudociencia, que influyó todos los aspectos de la vida social.

Racismo: elemento fundacional de la sociedad brasileña

Para comprender la desigualdad existente en la Educación Superior, es necesario

revisar la trayectoria de la población negra reprimida por la idea de inferioridad de acuerdo con lo sustentado en los parámetros de la pseudociencia.⁵ El “racismo científico” tuvo su auge en el siglo XIX, con repercusiones que llegaron hasta la mitad del siglo XX, pero su influencia sobrepasó ese siglo, resonando todavía en todos los sectores de la sociedad, como en la economía, la salud, la cultura, la educación, etcétera.

A partir de entonces, la élite dominante comenzó a difundir como necesarias la eugenesia y la higienización de la población y de los territorios habitados por personas negras; esta difusión es responsable por la desigualdad estructural de la sociedad brasileña, y está sustentada en la idea de la superioridad de las personas que se autoconsideran blancas,⁶ y en la inferioridad de los negros, indígenas y mestizos (Silva, 2006).

João Batista de Lacerda (1846-1915), director del Museo Nacional entre 1895 y 1915, consideraba que, para eliminar la presencia negra, y borrar sus vestigios, serían necesarios algunos siglos. Sostenía esta idea citando como ejemplo a los árabes en la Península Ibérica, cuya influencia continuó incluso después de su salida de la región.⁷

Con el objetivo de confirmar su pesamamiento al respecto de lo difícil que era eliminar la influencia y la presencia negra, Lacerda publicó el diagrama elaborado por el antropólogo Roquete Pinto, que contemplaba el proceso de blanqueamiento y, por lo tanto, la desaparición absoluta de los negros en la población brasileña hasta el año 2012 (Lacerda, 1911).

Durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, la élite dominante intentó, con todas sus fuerzas, eliminar del escenario nacional a los negros, considerados la raíz de todos los males de la nación. Esta idea de blanquear Brasil era constantemente defendida en el exterior, princi-

palmente en los países europeos y en los Estados Unidos. La manifestación de racismo contra los antiguos esclavos impactó todos los aspectos de la vida individual y comunitaria de la sociedad brasileña. En estudios promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO,⁸ a inicios de la década de 1950, en Brasil, Florestan Fernandes (1955) expresó:

Por un lado, [el color] permitía distinguir a los individuos a través de las características exteriores y de acuerdo con su posición en la estructura social. Por otro, funcionaba como núcleo en la condensación y activación de una serie de fuerzas sociales que mantenían la unidad y la estabilidad del orden vigente. Pensamos, así, que no fue casualidad que el color fuera elegido cultural y socialmente como una marca racial [...]. Comenzó a indicar, más que una diferencia física o una desigualdad social: la supremacía de las razas blancas, la inferioridad de las razas negras, y el derecho natural de los miembros de aquellas de violar su propio código ético para explotar otros seres humanos (Fernandes, in. Bastide e Fernandes, 1955, p. 71).

A partir de este análisis es posible entender que la desigualdad racial está fundada en la importancia que tiene el color para la sociedad. El hecho de que alguien tenga el color de piel negra o morena le implica dificultades para toda la vida. En esta concepción está la base del racismo y la inexistencia de políticas públicas para la inclusión de las personas negras en el proceso de formación de la nación brasileña.⁹ La inaccesibilidad de la población negra a los derechos básicos fue parte de la política nacional desde que se pensó la extinción de los individuos con piel negra, considerados como símbolo del retraso en la sociedad.

La humanidad cuestionada

La existencia del racismo entrañado en la sociedad brasileña explica muchos de los males y opresiones sufridos por la población negra. Un gran número de estudiosos, algunos aquí mencionados, mostraron en su obra el origen, desarrollo y consecuencias del racismo. Sin embargo, más allá de considerar el racismo con base en los estudios de las relaciones raciales, las desigualdades, la discriminación, las enseñanzas poscoloniales,¹⁰ entre otros, es necesario estudiar el fenómeno de la animalización de las personas negras¹¹, pues es consecuencia de la manifestación de violencia expresada en apodos, insultos y estereotipos, aun cuando, en muchas ocasiones, estas acciones son vistas por quienes las realizan como si fuera tan sólo un juego, algo divertido, sin percibir que está hiriendo, generalmente de manera profunda, a la persona que es objeto de estas manifestaciones.

Durante el periodo esclavista (hasta el 13 de mayo de 1888), los esclavos eran considerados “piezas” destituidas de humanidad, humanidad que hoy es reivindicada en la lucha contra la deshumanización y la inferiorización de la población negra, derivada del racismo expresado en las muchas formas de violencia. El racismo presente en todas las instituciones, privadas o públicas, impacta la vida de la población negra en todos los ámbitos sociales, incluidos los lugares¹² y *locus* sociales. Sus manifestaciones son naturalizadas y aceptadas por las instituciones sociales como regla y no como excepción. Al respecto, Silvio Almeida explica:

El racismo es una consecuencia de la misma estructura social, es decir, del modo ‘normal’ con el que se constituyen las relaciones políticas, económicas, jurídicas e incluso familiares, no siendo una patología social y ni una des-

organización institucional. El racismo es estructural. Comportamientos individuales y procesos institucionales son derivados de una sociedad cuyo racismo *es la regla y no la excepción*. El racismo es parte de un proceso social que ‘ocurre a espaldas de los individuos y les parece legado por la tradición’ (Almeida, 2018, pp. 38-39).

La naturalización del racismo y su manifestación son un obstáculo en la superación de las desigualdades de la sociedad brasileña, ya que muchos no creen en la existencia de problemas derivados del color de piel o la raza como constructo social. La superación de esta dificultad social comienza a ser un desafío sin el conocimiento y la conciencia racial.

Los estudios basados en los indicadores sociales pueden contribuir en el conocimiento de esta realidad social. En este sentido, cualquier aspecto social a ser considerado, en Brasil, demuestra las desigualdades estructurales existentes. Por ello, es importante analizar algunos de esos indicadores, tales como la educación, los ingresos, las condiciones de vivienda, la violencia, entre otros. A su vez, algunos datos proporcionados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística IBGE, fueron principalmente aquellos referentes a la realidad de la población negra y la Educación Superior.

La población brasileña y la realidad negra

La población brasileña actual supera los 210 millones de habitantes, de acuerdo con la Investigación Nacional de Muestra de Domicilios Continua (PNADC),¹³ del IBGE 2020, donde se indicó que dos grupos raciales representan 99% del total, y están subdivididos en grupo racial negro (suma de personas de color negro y moreno) con

55.4%, y en grupo racial blanco con 43.6% (tabla 1). En relación con los indígenas, el grupo fue incluido automáticamente en la categoría de “Otros” de la tabla Interactiva de la PNADC. Los datos disponibles son

del Censo del 2010, los cuales, en aquel momento, indicaban que la población indígena representaba 0.47% del total de la población brasileña.¹⁴

Tabla 1. Población brasileña por color/raza

Variable - Población (1000 personas)				
Total	Negra	Morena	Blanca	Otros*
210 869	18 235	98 766	91 914	1 954
%	8.6	46.8	43.6	1.0

Fuente: IBGE, Investigación Nacional de Muestra de Domicilios Continua trimestral** PNADC 2020.

* La categoría “Otros” incluye Amarillos, Indígenas y Sin declaración.

** Tabla 1 construida por la autora a partir del *site* interactivo de la PNADC/IBGE. <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#notas-tabela> Consultado el 04 de octubre de 2020.

Brasil es un país de dimensiones continentales, con 8 514 876 km² de extensión. Su grandeza territorial también puede ser traducida como la riqueza y diversidad cultural de sus poblaciones, presentes de norte a sur. Cabe destacar que, a fines del siglo XIX, gran parte de la población negra permanecía al norte y noreste, y se ocupaba de actividades rurales (Hasenbalg, 2005). Con el desarrollo de la sociedad capitalista y urbana hubo movilidad negra hacia la región sureste, donde, incluso hoy, la población de aquellos estados está compuesta por una mayoría negra.

De acuerdo con Carlos Hasenbalg (2005), a partir de finales del siglo XIX las políticas públicas fueron concebidas para promover un mayor desarrollo en las regiones sur y sureste, lo que implicó el acogimiento de la mayoría de los inmigrantes europeos y la aplicación de las inversiones gubernamentales para la promoción de estas regiones. En la actualidad esto genera polarización, segregación geográfica y concentración de riquezas. No es casualidad que los estados de las regiones norte y noreste sean los que contienen la mayor cantidad de población ne-

gra. Con el tiempo, la desigualdad entre las regiones norte/noreste y sur/sureste fue acentuándose. Acerca de esto, y como ejemplo, en 2018 la PNADC presentó algunos datos referentes al acceso de la población a la red de agua y drenaje en las dos grandes regiones:

En el norte 58.9% tiene acceso a la red de agua, frente a 92.4% del sureste, a pesar de ello el acceso a la red no es garantía de abastecimiento constante. En el noreste, por ejemplo, 26.1% de la población conectada a la red de agua no logra usarla todos los días. En el sur, este porcentaje es de 1.9%. En Brasil, como un todo, el índice es de 10.2%. La discrepancia también existe cuando se trata de la recolección de aguas residuales. Al norte, sólo 21.8% de los domicilios están conectados a la red general, el mayor porcentaje está al sureste (88.6%). En todo el país, 66.3% de los domicilios tiene recolección de aguas residuales. El índice de domicilios con recolección de agua residual tuvo poca variación entre el 2016 y 2018¹⁵.

Estos datos demuestran que la desigualdad social y la segregación urbana de la población negra ocurren en diferentes contextos y ciudades, y también que ocurren de forma marcada en las macroregiones del país, principalmente en las regiones norte/noreste y sur/sureste.

La educación: definiendo el “lugar” social

Uno de los elementos que más impacta las condiciones de existencia es el desarrollo económico, social, y el nivel educativo de la población. En el caso de los negros, son muchos los estudios que muestran la realidad de su exclusión del sistema educativo, y uno de los aspectos más significativos, en este proceso, fue el uso del sistema educativo para eliminar a la población negra de la sociedad brasileña, a través de prácticas de eugenesia, con el objetivo de construir un tipo ideal de “hombre brasileño” (Dávila, 2006). A inicios del siglo XX ocurrió la reforma del sistema educativo brasileño, al respecto, Jerry Dávila analiza la actuación eugénica de los agentes en esta intervención:

Estos reformadores establecieron una visión de valor social que privilegiaba la apariencia, el comportamiento, los hábitos y los valores blancos de clase media.

Transformaron el sistema escolar en una máquina que, de modo un tanto deliberado (abasteciendo a los brasileños pobres y no blancos de las herramientas de blanqueamiento), e inconsciente (estableciendo barreras al rectificar sus valores estrechos), creó una jerarquía racial en el sistema escolar que espejó su visión propia de valor social. Esta jerarquía fue especialmente estable, eficaz y duradera debido a que estaba fundada en valores incuestionables de la ciencia y el mérito (Dávila, 2006, p. 32).

Las consecuencias de la exclusión, la eugenesia y el proceso de higienización, no ocurrieron solamente a través de la segregación física de las personas de piel negra o mestiza, dificultando su acceso a la educación, sino también con la “higienización del plan de estudios”. La casi ausencia de conocimiento referente a los pueblos afrodescendientes e indígenas, con raras excepciones, refuerza el estigma con el que son marcados, consecuencia del plan de estudios basado en los principios coloniales en los que predomina el conocimiento europeo y blanco, considerado como valor universal. Esta premisa impactó la trayectoria educativa de la población negra brasileña, limitándola a los más bajos niveles, principalmente en las áreas rurales. De acuerdo con la tabla 2:

Tabla 2. Educación por color/raza y urbana/rural – Brasil

Índice de analfabetismo (*) – 2018			
	Total	Urbano	Rural
Negra o Morena	9.1%	6.8%	20.7%
Blanca	3.9%	3.1%	11.0%

(*) Personas de 15 años de edad o más.

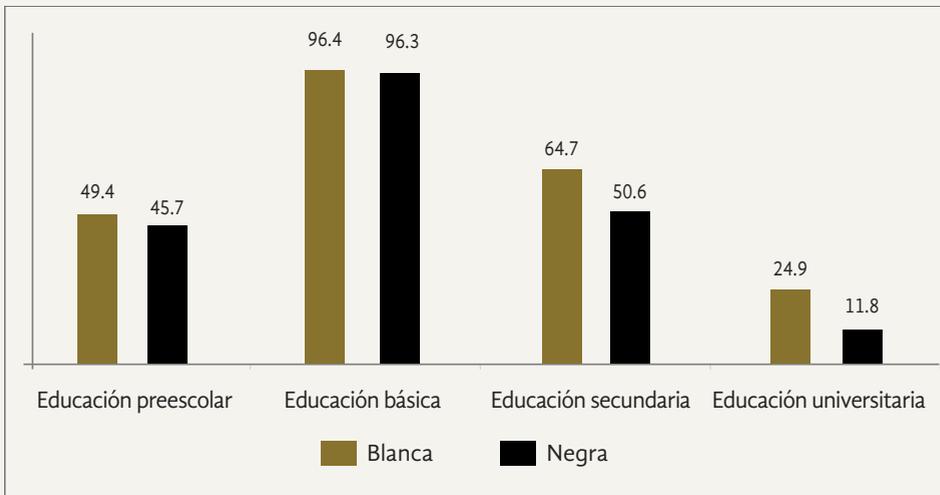
Fuente: Desigualdad social por color o raza en Brasil, Estudios e Investigaciones, Informativo demográfico y socioeconómico, núm. 41 IBGE 2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Datos de la PNADC (2018) muestran que el índice de analfabetismo en las personas negras es de 9.1%, mientras que el de las blancas es de 3.9%. En relación con el analfabetismo, los individuos negros, a partir de los 15 años de edad, representan el doble de los blancos, tanto en el área urbana como en la rural. Este es el resultado de una larga exclusión de los negros del sistema educativo, reforzado, posteriormente, por un intento de higienización y eugenesia.

La vulnerabilidad de la población negra es evidente en todos los aspectos sociales y niveles educativos. Sin embargo, lo que más llama la atención es la situación de los negros en la Educación Superior,

ya que la realidad en la que viven les restringe fuertemente la posibilidad de ascenso socioeconómico y cultural, constituyéndose como un óbice del aprovechamiento de oportunidades. De acuerdo con Ferreira (2019), entre mayor es el nivel de escolaridad, mayor es la desigualdad entre negros y blancos. La gráfica 1, basada en datos del Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas (IPEA) del gobierno brasileño, muestra que la diferencia entre blancos y negros, referente al ingreso a la Educación Superior,¹⁶ es de 52.6%, mientras que para la Educación Media es de 21.8%; y prácticamente no existe diferencia entre negros y blancos en el ingreso a la Educación Básica.¹⁷

Gráfica 1. Índice de escolarización líquida de acuerdo con el color/raza y al nivel de educación IPEA/2015



Fuente: Ferreira, Nara Torrecilha (2019, p. 480).

La desigualdad educativa influye en el ingreso a las distintas ocupaciones y condiciones de vida. La mayoría de los negros está presente en las ocupaciones de bajo rendimiento y bajo prestigio social, lo que tiene un profundo impacto en la calidad de vida, como se verá a continuación.

El trabajo y el rendimiento

La supervivencia de las personas negras a lo largo de la historia de Brasil tuvo como sustento las actividades informales menos remuneradas y sin prestigio. El hombre negro fue, muchas veces, lanzado a la condición de vagabundo como consecuencia de la falta de oportunidades y por su exclusión de la sociedad tras la abolición, desde donde fue dejado a su suerte. La mujer negra continuó sometida a la opresión de manera semejante a lo que ocurría en el *periodo esclavista*. Acerca de esto, al analizar el proceso de inserción de los negros a la sociedad de clases, Fernandes (1948) afirma:

El azar regulaba el aprovechamiento ocupacional de los negros y los mulatos, y nada restringía la gran movilidad que los llevaba a revolotear de servicio en servicio, a la caza de una oportunidad efectiva, de una mejor remuneración y también de mayor consideración humana. Hombres y mujeres comenzaban a

trabajar a la más tierna edad en las barberías, los depósitos de leña, los talleres y las casas de familia; y trabajaban duramente hasta el fin de la vida, mal ganando para el sustento propio y la alimentación de los hijos. Varios informantes indicaron que las madres solteras trabajaban donde podían, y, cuando no encontraban servicio, tenían que recurrir a la mendicidad y a la prostitución ocasional. Los hijos ayudaban en el ingreso doméstico como podían; ‘nosotros, negritos, éramos llamados muchachos. A las familias les gustaba tenernos para entregas y recados’ (Fernandes, 1978, pp. 144-145).

El trabajo doméstico en casa de las antiguas amas permaneció, logrando alcanzar al siglo xx (Bastos y Eiterer, 2018). Incluso hoy es posible encontrar ejemplos de empleadas domésticas que siguen ejerciendo su trabajo sin contar con las garantías de las que gozan otras categorías de trabajadores, incluso si se considera que, en el actual contexto brasileño, los trabajadores, con pocas excepciones, perdieron muchos derechos en la última reforma de trabajo.¹⁸ En caso de que la población negra y las dificultades estén más marcadas, se ejemplificará esta realidad con algunos datos secundarios¹⁹ del IBGE, publicados en el 2019, de acuerdo con la tabla 3:

Tabla 3. Distribución de ingresos y condiciones de vivienda, Brasil

Personas por debajo de las líneas de pobreza, 2018		
	Negra o Morena	Blanca
Inferior a 5.50 USD./día	32.9%	15.4%
Inferior a 1.90 USD./día	8.8%	3.6%

Fuente: Desigualdades sociales por color o raza en Brasil, Estudios e Investigaciones, Informativo demográfico y socioeconómico, Núm. 41, IBGE, 2019.

La tabla 3, referente a la distribución de ingresos y la condición de vivienda en Brasil, muestra que casi 33% de las personas negras (negras + morenas) está por debajo de la línea de pobreza y recibe un ingreso inferior a 5.50 USD. por día. En este mismo grupo poblacional, 8.8% vive en situación de extrema pobreza, con un ingreso inferior a 1.90 USD. Los dos grupos representantes de la población blanca, en esta misma situación, representan 15.4% y 3.6%, respectivamente.

La desigualdad comprobada en todos los indicadores sociales no solamente impacta las condiciones de vida y supervivencia, sino que ejerce su influencia en la vida, en especial en lo que se refiere a la violencia contra la juventud negra, principalmente del sexo masculino.²⁰ Los Mapas²¹ y el Atlas²² de Violencia han publicado datos paralizantes acerca de la violencia en Brasil, mostrando que la población negra es la más afectada. De acuerdo con la tabla 4:

Tabla 4. Violencia por color o raza y sexo, Brasil

Índice de homicidios por 100 jóvenes (*), 2017			
	Total	Hombres	Mujeres
Negra o morena	98.5	185.0	10.1
Blanca	34.0	63.5	5.2

(*) Personas de 15 a 29 años de edad. Fuente: Desigualdades sociales por color o raza en Brasil, estudios e investigaciones, *Informativo demográfico y socioeconómico*, Núm. 41, IBGE, 2017.

Cuando se hace referencia al genocidio²³ practicado contra la población negra, principalmente hacia personas de 15 a 29 años de edad, en la flor de la vida, muchos están en desacuerdo y afirman que hay exageración. Se constata, en cambio, que la violencia contra las personas negras está normalizada; al analizar los datos referentes a esta realidad, parece que ocurre una intención deliberada de exterminio por parte de la población brasileña, por ello el término es usado y justificado.

La violencia está presente no solo en homicidios, sino también de forma simbólica en el sistema educativo, en el mercado de trabajo, en las dificultades de acceso al sistema de salud y bienes públicos en general, etc. Todos los aspectos de la sociedad se acercan a la idea de que la vida negra vale menos o, incluso, que no tiene valor. Esta realidad es consecuencia del proceso de deshumanización de las per-

sonas negras, donde el sufrimiento y las dificultades causadas por todos los tipos de violencia se quedan, en muchas ocasiones, dentro del ámbito de los familiares más próximos. La vida negra parece no tener valor en el imaginario colectivo, esta es una de las consecuencias del racismo aprobado por la ciencia:

Esta ciencia, obsesionada por las diferencias entre los pueblos y el establecimiento de jerarquías, daba a la noción de “raza” un carácter predominante en los esquemas de explicación de la diversidad humana. A través de los zoológicos humanos se observa el desarrollo de cómo se construye una clasificación de “razas” humanas, y la elaboración de una escala unilínea que permite jerarquizarlas, de arriba hacia abajo, en la escala evolucionista (Bancel *et al.*, 2000).²⁴

De acuerdo con Pascal Blanchard (2018), los zoológicos humanos existieron, en algunos países europeos, hasta mediados del siglo XX, y sus consecuencias son perceptibles en la actualidad,²⁵ principalmente en el proceso de deshumanización e infravaloración de la vida de la población negra, y en la agudización de la violencia contra este contingente. Caê Vasconcelos (2020),²⁶ afirma:

En el contexto histórico de 2008 a 2018, 628 595 personas fueron asesinadas en el país. El perfil de las víctimas apunta a que 91.8% se trataba de hombres y 8% de mujeres. El homicidio de 77.1% de los hombres fue con un arma de fuego, mientras que el índice de las mujeres fue de 53.7%. El riesgo de que un hombre negro pueda morir es 74% mayor para las mujeres negras, donde el índice es de 64.4% (Vasconcelos, 2020).

La indignación contra el homicidio es menor cuando se trata de personas negras. Numerosas manifestaciones, en Brasil y el extranjero,²⁷ han ocurrido en contra de este tipo de violencia, sin embargo, no las suficientes como para disminuir los homicidios de negros. *La Agencia de Brasil*, órgano estatal, en materia referente a la reciente publicación del *Atlas de la Violencia*, informa que, entre 2008 y 2018, hubo un aumento de 11.5% en los casos de homicidios de personas negras. En el mismo periodo hubo una disminución de 12.9% en este tipo de violencia contra las personas no-negras.²⁸ Paulo Ramos escribe:

El diagnóstico generado por el Gobierno Federal, presentado ante el Consejo Nacional de Juventud CONJUVE, muestra vectores importantes de esta realidad más allá de lo socioeconómico: la condición generacional y racial de las víctimas. En 2010 murieron en Brasil 49 932 personas víctimas de homicidio, es decir, 26.2

por cada 10 mil habitantes. 70.6% de las víctimas eran negras. En el 2010 26 854 jóvenes entre 15 y 29 años fueron víctimas de homicidio, 53.5% del total; 74.6% de los jóvenes asesinados eran negros y 91.3% de las víctimas de homicidio eran del sexo masculino. Las víctimas jóvenes (entre 15 y 29 años) corresponden a 53% del total, y la diferencia entre jóvenes blancos y negros salta de 4 807 a 12 190 homicidios entre 2000 y 2009. Los datos fueron recogidos del Datasus/Ministerio de la Salud y del Mapa de la Violencia 2011 (Ramos, 2012).²⁹

Cualquier indicador u órgano de investigación muestra que la población negra, en desventaja, sufre de mayor violencia. La característica más valorada en los negros es la fuerza física, probablemente en una perspectiva de zoomorfismo. Sin embargo, distintos estudios, en diversos institutos de investigación, han mostrado que la esperanza de vida³⁰ de la población negra es menor cuando se compara con la del grupo racial dominante.

El racismo vigente en Brasil impacta profundamente a las personas de piel negra, principalmente porque los encasilla dentro de un lugar social: el del margen y las franjas de la sociedad, realidad que alcanza cruelmente a los grupos más frágiles, como las comunidades tradicionales y las quilombolas.

Comunidades tradicionales y quilombolas

Si las desigualdades raciales son extremadamente visibles o evidentes en el área urbana, la situación de pobreza, discriminación y opresión es aún más profunda en las comunidades tradicionales y las quilombolas.³¹ La carencia y la pobreza son las principales características de la situación

socioeconómica de estos grupos poblacionales. Su territorio no es tan sólo el área rural ocupada por los descendientes de los esclavos que permanecieron en el campo,³² sino, desde la Constitución Federal³³ de 1988, creció el número de comunidades llamadas quilombos y de las personas que asumen la identidad quilombola por autodenominación. Acerca de esto, Renata Santos y Maria Sebastiana Silva (2014), señalan:

El término comunidad quilombola remite a la idea de grupos negros en sitios aislados en medio de bosques. Sin embargo, más allá de la fuga de las haciendas, otras situaciones favorecieron la constitución de estos grupos, tales como: la compra de tierras por familias libres, el recibimiento de tierras como pago de servicios prestados a señores o al Estado, la permanencia en las tierras tras el abandono de los propietarios, los acuerdos hechos entre esclavos y señores, entre otros hechos (Almeida, 1998). Actualmente, los quilombos no se refieren necesariamente a la ocupación realizada en determinado periodo histórico o a la comprobación biológica de la descendencia (Leite, 2000), sino que involucra la participación de grupos étnico-raciales de acuerdo con el criterio de la autodenominación, con relaciones territoriales específicas y con presunta ancestralidad negra relacionada a la resistencia de la opresión histórica (Brasil, 2003; seppir, 2012). Esta nueva denominación de quilombo representa un avance en la discusión acerca de estas comunidades, ya que admite la diversidad en la formación de estos grupos, así durante el periodo de esclavitud como tras la Abolición [Brasil, 2009] (Santos y Silva, 2014, pág. 1050).

Cabe recordar que existen quilombos en las áreas urbanas. Antes, hasta mediados del siglo XX, estaban localizados en

territorios alejados a los centros urbanos, pero con la expansión de las ciudades se volvieron agregados a la región central, como el caso del Quilombo de Bixiga,³⁴ actual Barrio de Bixiga, en la región central de la ciudad de São Paulo. Witzel (2019) relata:

De acuerdo con un levantamiento de la Fundación Cultural Palmares, quedan 3 524 grupos restantes. De estos, solo 154 obtuvieron la titularidad, en la fase final del proceso de reconocimiento y protección de quilombolas en Brasil. Por los datos de la Coordinación Nacional de Articulación de las Comunidades Negras Rurales Quilombolas (Conaq), otros 1 700 grupos están esperando por la conclusión de los estudios antropológicos o la emisión de informes técnicos para conquistar un título. De acuerdo con los propios quilombolas, todos estos números están nivelados por debajo (Witzel, 2010).³⁵

En los quilombos, en medio de una realidad extremadamente compleja al respecto del acceso a los derechos y garantías del ciudadano brasileño, se destaca la baja escolaridad: más de 50% de los quilombolas no concluyeron la Educación Básica (por lo menos nueve años de escolaridad), y la mayoría no pasó los años iniciales (Santos y Silva, 2014). Esta realidad influye profundamente el desarrollo ocupacional de los miembros de la comunidad:

De acuerdo con la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial, (Seppir, 2012), 75.6% de las familias en las quilombolas brasileñas está en situación de pobreza extrema, y 78% (56.2 mil) son beneficiarias del Programa Beca Familia (Santos y Silva, 2014, p. 1054).

Sin embargo, cabe destacar que las comunidades quilombolas, así como otras comunidades tradicionales,³⁶ son símbolos de resistencia en la lucha por la vida. Su territorio es ejemplo del cuidado y la preservación de la naturaleza. Es en esta perspectiva que, a pesar de todos los intentos para disminuir la presencia e influencia de la población negra en la sociedad brasileña, se puede percibir que existen resistencias y algunas conquistas, principalmente a partir de la actuación del Movimiento Negro en Brasil. En el siglo XXI hubo una mayor visibilidad de la realidad de este contingente poblacional.

Acciones Afirmativas en la Educación Superior: políticas que hacen la diferencia

La Educación Superior en Brasil siempre fue elitista, y la presencia negra en este nivel educativo se volvió más significativa a partir de la implantación de las Acciones Afirmativas, en los primeros años de este siglo, a reserva de las vacantes de los estudiantes llegados de instituciones públicas de Educación Básica, y para los negros del mismo tipo de institución. En algunas instituciones de Educación Superior fueron asociados los criterios de ingreso. La primera iniciativa en la reserva de vacantes ocurrió con la ley del gobierno del estado de Río de Janeiro, en el 2001, que instituyó cuotas para las universidades públicas.³⁷

Vale la pena recordar que el Teatro Experimental del Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento en la década de los 40 del siglo XX, solicitó que se crearan vacantes para la población negra en diferentes instituciones públicas y privadas. Mientras tanto, la *Ley 12.711* de 2012, conocida como *Ley de Cuotas*,³⁸ fue promulgada más de 10 años después de la adopción de las Acciones Afirmativas por

las primeras universidades. La ley abarca sólo a las instituciones de Educación Superior federal, las demás están reguladas por sus gobiernos locales y tienen diferentes características.

Las cuotas para los negros, desde el inicio de los debates, fueron objeto de ataque y acaloradas discusiones.³⁹ La resistencia por el ingreso de la población negra a la Educación Superior siempre fue más evidente. Es como si el espacio académico fuera reservado para determinadas categorías, clases sociales y personas que se identifican y se consideran a sí mismas de color blanco. El color de la piel interfiere en el lugar social ocupado por la población.

A pesar de resistirse a reservar vacantes para estudiantes negros/as, la acción está demostrando su efectividad en el proceso de inclusión de la Educación Superior. En el año 2000, la población negra (negros y morenos) que concluyó la Educación Superior fue de 2.2%. Sólo cuando se adoptaron las Acciones Afirmativas la realidad, en relación con la educación, comenzó a alterarse, y, en el 2017, llegó a 9.3%. El porcentaje relativo a la población blanca era de 22%, de acuerdo con el IBGE.⁴⁰

Prácticamente todas las instituciones de Educación Superior en Brasil que adoptaron algún tipo de política de Acción Afirmativa para estudiantes negros procedieron de la misma forma con los estudiantes blancos llegados de instituciones públicas de Educación Básica. Cuotas dentro de las cuotas son las de la población negra. Existen las cuotas para estudiantes procedentes de escuelas públicas y, a partir de estas, se reserva un porcentaje de cuotas para los negros. Son las denominadas subcuotas. Por ello, la mayoría de los beneficiarios de las Acciones Afirmativas son los estudiantes blancos, quienes representan un mayor por-

centaje de los que ingresan con el sistema de cuotas a las universidades.⁴¹

Pocos estudios indican que los mayores beneficiarios de las Acciones Afirmativas son los estudiantes blancos,⁴² pues, cuando estos ingresan en las instituciones de Educación Superior, su condición de “cuotista” prácticamente desaparece, dado que, en el imaginario colectivo, los cuotistas consideran únicamente a los negros (Pallisser Silva, 2019). Los negros que ingresaron a la Educación Superior, incluso los que no se sirvieron del sistema de cuotas, fueron considerados cuotistas por muchos de la comunidad universitaria: el simple hecho de pertenecer al grupo racial negro hace que sean considerados cuotistas. Muchas veces esta situación puede llevarlos a desarrollar grupos de sociabilidad específica, o a crear grupos denominados “Colectivos Negros” para discutir los problemas enfrentados durante la trayectoria académica, especialmente el racismo (Souza, 2018).

Por otra parte, en muchas ocasiones la responsabilidad por el fracaso académico, resultado de la evasión y del bajo rendimiento, es atribuida al propio individuo; no se toma en cuenta, en este caso, la desigualdad provocada por el racismo. Se debe considerar, a su vez, la resistencia del sistema educativo y de la Educación Superior de introducir la epistemología proveniente de los pueblos que estuvieron por mucho tiempo excluidos del espacio académico (Souza, 2018).

Consideraciones finales

El racismo se mantiene visible y violento al llegar a todas las instituciones sociales, sin excepción, como se muestra en todos los indicadores sociales, en especial en aquellos relativos al recrudescimiento de la pobreza de la población brasileña, principalmente de la parte negra. Se destacan los homicidios hechos contra la juventud

negra, lo que muestra que la vida de las personas que tienen la piel negra tienen un valor disminuido en una sociedad estructuralmente racista, en la que las desigualdades raciales permean todas las instituciones.

No podemos dejar de reconocer la iniciativa negra de resistir la violencia, la no-valoración, el no-reconocimiento de su vida y de sus contribuciones, en todos los aspectos sociales, para la formación y consolidación de la sociedad brasileña. En esta trayectoria se destaca la actuación constante del Movimiento Negro en la lucha de una sociedad menos desigual, principalmente con la implementación de las Acciones Afirmativas que, actualmente, son consideradas, por algunos especialistas, como las políticas más significativas para la población negra en la historia de Brasil.

Se puede considerar un avance el proceso de inclusión de contenidos referentes a los afrobrasileños y africanos en el sistema educativo, pues los conocimientos procedentes de los pueblos africanos, y de sus descendientes, siempre fueron infravalorados y considerados como no-cultura. Este camino, todavía en curso, tuvo como inicio la modificación de la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, a través de la *Ley 10639* del 2003, promulgada por el gobierno de Lula (2003-2010). La conquista modificó las condiciones de existencia de una pequeña parte de la población negra, y permitió que un contingente de estudiantes, que jamás osó soñar con la Educación Superior, pudiera vislumbrar esta perspectiva. Esta no está exenta de desafíos y dificultades, a veces infranqueables, pero se convirtió en una oportunidad que la mayoría de sus antepasados ni siquiera imaginaba.

En este sentido, se cree que lo que dificulta que la población negra tenga acceso a la Educación Superior es el proceso de

selección, lo que no deja de ser comprobable. Sin embargo, no se trata sólo de eso, dado que, tras superar las dificultades para ingresar a la universidad, no todos los estudiantes tienen acceso a las políticas de permanencia que, en la mayoría de las instituciones, no consiguen atender toda la demanda. Para que las Acciones Afirmativas sean efectivas, es necesario que haya vigilancia constante para garantizar que su aplicabilidad sea realmente direccionada a la población negra. Otro desafío por superar es el que se refiere a la permanencia de las personas negras en la Educación Superior.

Las condiciones para la permanencia y conclusión del curso de pregrado es todavía uno de los principales desafíos, ya que depende de distintos factores como

superar la deficiencia llegada en algunas disciplinas desde la Educación Básica, por ejemplo. Mientras tanto, los principales desafíos están relacionados con la insuficiencia o la ausencia de becas para sanar las dificultades económicas. No siempre las instituciones disponen de un número suficiente de becas de estudio para todos los estudiantes, no sólo para los cuotistas, sino para todos/as aquellos/as que necesitan de este apoyo. En este sentido, las Acciones Afirmativas son amplias y rebasan la garantía de acceso a la Educación Superior, es decir, de la reserva de vacantes. La permanencia de calidad en el curso de pregrado es fundamental para que los objetivos de estas políticas sean realmente alcanzados.

Notas

1. Aquí se entiende el concepto de raza como construcción social, creado en el ámbito de la sociedad en la cual está incluido (Wieviorka, 2007).
2. Conf.: Investigación Nacional de la Muestra Continua de Domicilios trimestral-PNADC 2020. Cabe destacar que el censo en Brasil se lleva a cabo una vez por década a través del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE. El último censo fue realizado en el 2010 y estaba previsto un nuevo censo para el 2020, sin embargo, debido a la pandemia de COVID-19, fue pospuesto para el 2021 en caso de que hubiera condiciones sanitarias para realizarlo.
3. De acuerdo con José Jorge de Carvalho, el término *Acciones Afirmativas*, inspirado en las políticas de inclusión negra en Estados Unidos a partir de la década de 1960, “comenzó a ser usado entre nosotros, en general, para calificar la discusión acerca de las políticas inclusivas bajo el argumento de que las cuotas son un tipo, entre varios, de Acciones Afirmativas” (Carvalho, 2016, pág. 16).
4. Gran parte de las instituciones públicas de Educación Básica (hasta 9º grado), y de Educación Media (del 10º al 12º grado), están en desventaja con relación a las instituciones privadas de los mismos niveles de escolaridad. Esta realidad generalmente se invierte cuando se considera la Educación Superior. Debido a esto, las instituciones públicas de Educación Superior son más concurridas, lo que aumenta, también, la dificultad de acceso de las personas pobres y negras, que en su mayoría asisten a escuelas públicas de educación básica y media.
5. Iba Mendes analiza la pseudociencia relativa a la supuesta existencia de diferentes razas basándose en el texto *Paixões da Ciência: Estudos da História das Ciências*, de Hilton Japiassu (1999). Conf.: Mendes, Iba. *A origem pseudo-científica do racismo*. <http://www.iba-mendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html> Consultado el 13 de diciembre de 2020.
6. En Brasil hay muchas personas que se auto-declaran blancas y son vistas por la sociedad de esta manera, sin embargo, en otros países estos mismos individuos pueden ser considerados no-blancos. La autoclasificación y la percepción de la sociedad brasileña, en relación con otras sociedades, pueden tener parámetros diferentes en la determinación del color/raza de los individuos y de los valores relacionados a este tipo de clasificación.

7. Lacerda, João Batista de. Congreso Universal de Razas reunido en Londres (1911): apreciación y comentarios. Río de Janeiro: Museo Nacional, 2012. pp. 100-101. Conf.: <http://www.museunacional.ufrj.br/obras-raras/o/0023/0023.pdf> Consultado el 11 de octubre de 2020.
8. Frente a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, con el genocidio basado en la idea de la superioridad de la raza aria, fueron muchos los investigadores que miraron a Brasil como un modelo de democracia racial y convivencia armónica entre negros y blancos. La idea de la cordialidad existente entre los diferentes grupos raciales era casi una unanimidad. Fue en este contexto que, influenciada por Arthur Ramos, antropólogo y médico brasileño, la UNESCO promovió estudios raciales con el fin de que Brasil pudiera convertirse en un modelo para el mundo. Sin embargo, los estudios realizados en diferentes regiones de Brasil diagnosticaron desigualdad, violencia, y segregación, entre otros problemas. Estos estudios, principalmente las investigaciones realizadas por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Costa Pinto, entre otros, representan un marco para el conocimiento de la realidad de la población negra brasileña. Conf.: Maio, Marcos Chor. (1999). "El Proyecto UNESCO y la agenda de ciencias sociales en el Brasil de los años 40 y 50". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(41), 141-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009> Consultado el 14 de diciembre de 2020.
9. A partir de la primera República e inicios del siglo XX.
10. Entre muchos estudios, vale la pena consultar: Bancel, Nicolas *et al. Ruptures postcoloniales*. París: La Découverte, 2010.
11. Aquí se hace referencia a los zoológicos humanos existentes hasta mediados del siglo XX, especialmente en algunos países europeos, y sus consecuencias, que alcanzaron al siglo XXI, ya que una de las expresiones del racismo son los insultos con los que una persona negra es asemejada a un animal irracional y con lo que es poco valorada su persona. Conf.: Blanchard, Pascal *et al. Sauvages Au Coeur des Zoons Humains* (2018) in.: https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments Consultado el 13 de diciembre de 2020.
12. No es sólo en los lugares físicos, o en las franjas de las ciudades, donde la mayoría de los negros vive en espacios segregados, lugares que, si están al interior de las grandes ciudades son vecindades, barrios de pobreza en los que la movilidad urbana está extremadamente perjudicada, no sólo por las condiciones del transporte urbano, sino también por las inmensas distancias, configurando en ello un intento de "esconder" a la población negra y la pobreza. En contrapartida, aumentaron los "enclaves fortificados", lo que, de acuerdo con Teresa Pires do Rio Caldeira, es una configuración de autosegregación de la clase media y la élite en un intento de diferenciarse, separarse, y distinguirse de la pobreza y la negritud. Conf.: Caldeira, Teresa (2000). *Cidade de Muros - Crime, Segregação e Cidadania Em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34.
- 13- Los actuales datos demográficos presentados pertenecen a la Investigación Nacional de Muestra de Domicilios Continua (PNADC). Para más información sobre la PNADC, ingrese a: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e> Y para información sobre la PNADC, ingrese a: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> Consultado el 20 de octubre de 2020.
14. "De acuerdo con el Censo de aquel año [2010], había 896 917 indígenas en Brasil, de los cuales 517 383 vivían en tierras indígenas". Conf.: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipadados-sobre-indigenas-e-quilombolas.html#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,tem%20como%20foco%20as%20localidades.> E, incluso: IBGE, Base de Informaciones Geográficas y Estadísticas sobre los indígenas y quilombolas para el enfrentamiento contra el COVID-19 – Notas Técnicas. Volumen Especial. Río de Janeiro, 2020. file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20(1).pdf Consultado el 21 de octubre de 2020.
15. Ver más en <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/22/ibge-em-todas-as-regioes-mais-brasileiros-se-declaram-pretos.htm?cmpid=copiaiecola> Consultado el 11 de octubre de 2020.

16. De acuerdo con Ferreira (2019), para la Educación Superior fueron considerados los estudiantes de pregrado, maestría y doctorado; para la Educación Media fueron los estudiantes que estaban entre el 10° y el 12° año, y para la Educación Básica los estudiantes fueron de primero a 9° año.
17. De acuerdo con el estudio de Ferreira (2019), el acceso a la educación desmonta el mito de la democracia racial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 476-498. Epub July 10, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701553> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300476&tlng=pt Consultado el 02 de octubre de 2020.
18. Conf.: *Ley núm. 13.467* del 13 de julio de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Consultado el 03 de octubre de 2020.
19. El desglose de los datos de color/raza fue realizado por el propio IBGE, y están disponibles en el Informativo de estudios e investigaciones, *Información demográfica y socioeconómica*, Núm. 41. Desigualdades por color o raza en Brasil. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf y <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681> Consultado el 05 de octubre de 2020.
20. Conf.: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/populacao-negra-enfrenta-desafios-para-garantir-longevidade> Consultado el 06 de octubre de 2020.
21. Veá, especialmente, el Mapa de la Violencia, 2012, dedicado al estudio del color de las víctimas de homicidios, publicado en 2013. https://flacso.org.br/files/2020/03/mapa2012_cor.pdf Consultado el 11 de octubre de 2020.
22. El Atlas de la Violencia 2020, publicado por el Instituto de Investigaciones Económicas y Aplicadas (IPEA), del Gobierno Federal, muestra que, en el 2018, ocurrieron 57,956 homicidios, con una media de 27.5 por 100 mil habitantes. Los negros representaron el 75.7% de las víctimas, con una media de 37.8. Conf.: IPEA. *Atlas da Violência 2020*, pág. 47. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Consultado el 10 de octubre de 2020.
23. Conf.: <https://www.geledes.org.br/o-genocidio-do-negro-brasileiro-uma-releitura-pa-ra-espacos-tempos-de-pandemia/> Consultado el 06 de octubre de 2020.
24. Bancel, Nicolas; Blanchard, Pascal; Lemaire, Sandrine. *Os Jardins zoológicos humanos. Le Monde Diplomatique* – Brasil. Edición octubre de 2000. <https://diplomatique.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/> Consultado el 12 de octubre de 2020.
25. Blanchard, Pascal *et al.* Film: *Sauvages Au Coeur Des Zoos Humains* (2018). https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6X-Q&ab_channel=MaGiCRKODocuments Consultado el 12 de octubre de 2020.
26. Vasconcelos, Caê. In. *Materia pública por El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html> Consultado el 10 de octubre de 2020.
27. La violencia contra la población negra puede ser constatada en distintos países. Con la intención de combatir la desigualdad y la violencia relativas al racismo presente en el mundo, la Organización de las Naciones Unidas lanzó la Década Internacional del Afrodescendiente. Conf.: <https://decada-afro-onu.org/> Consultado el 21 de octubre de 2020.
28. Conf.: Las personas no-negras representan aquellos que tienen el color de piel blanco, amarillo o indígena. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos> Consultado el 06 de octubre de 2020.
29. Paulo Ramos explica que el problema de la violencia contra la juventud negra es muy complejo dado que no existe una política efectiva para la resolución del problema. Conf.: Ramos, Paulo. *A violência contra jovens negros no Brasil*. In <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil/> Consultado el 09 de octubre de 2020.
30. La situación vulnerable y las condiciones sociales impactan profundamente en la esperanza de vida de las personas negras, resultando en desventajas de entre 3 y 7 años, dependiendo de la región del país en la que se encuentren. Conf.: <http://observatorio-desigualdades.fjp.mg.gov.br/?s=expectativa+de+vida+cor+ra%C3%A7a> Consultado el 21 de octubre de 2020.
31. Sobre el territorio quilombola: “En los términos del *Decreto núm. 4.887*, del 2003, son las

- tierras ocupadas por el resto de las comunidades de los quilombos y usadas para la garantía de su reproducción física, social, económica y cultural. De acuerdo con el *Artículo 68°* del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias de la Constitución Federal de 1988, a los restantes de las comunidades de los quilombos que estén ocupando sus tierras es reconocida la propiedad definitiva, debiendo el Estado emitir los títulos respectivos. El uso común de la tierra por las comunidades es otra característica que marca estos territorios". Conf.: IBGE. Base de Informaciones Geográficas y Estadísticas sobre los indígenas y los quilombolas para el enfrentamiento de la Covid-19 (actualizado el 20/05/2020). <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=sobre> Consultado el 10 de octubre de 2020.
32. Conf.: Santos, Renata Carvalho dos, y Silva, Maria Sebastiana. (2014). Las condiciones de vida y los itinerarios terapéuticos de las quilombolas de Goiás. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 1049-1063. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300025> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049 Consultado el 10 de octubre de 2020.
 33. Solo con el *Artículo 68* del Acto de Disposiciones Constitucionales Transitorias de la Constitución Federal de 1988, las comunidades quilombolas lograron que reconocieran su existencia. Sin embargo, para que el territorio quilombola fuera definitivamente reconocido con la posesión de la tierra, fue necesario pasar por un proceso de reconocimiento con las instituciones gubernamentales como el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria INCRA y la Fundación Cultural Palmares. Sin embargo, sólo 9% de las comunidades recibió el título definitivo de la tierra. En los últimos años, las dificultades para la titularidad de las tierras aumentaron. Conf.: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/regularizacao-historico-regulamentacoes/> Consultado el 21 de octubre de 2020.
 34. Conf.: Silva, Maria Nilza. *Nem Para todos é a Cidade: Segregação urbana e racial em São Paulo*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
 35. Witzel, Nicollas. Las comunidades quilombo-
 - las intentan resistir el avance de las grandes contratistas. <https://epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empreiteiras-23613697> Consultado el 20 de octubre de 2020.
 36. De acuerdo con la Secretaría de Derechos Humanos y Ciudadanía DEDIHC, las comunidades tradicionales: "de acuerdo con el *Decreto 6040*, los pueblos y comunidades tradicionales son definidos como 'grupos culturalmente diferenciados y que se reconocen como tal, que poseen formas propias de organización social, que ocupan y usan territorios y recursos naturales como condición para su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica, usando conocimientos, innovaciones y prácticas generados y transmitidos por su tradición'." Conf.: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Decreto,reprou%20C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C> Consultado el 19 de octubre de 2020.
 37. "En el 2000, la Asamblea Legislativa del estado de Río de Janeiro (Alerj) aprobó la *Ley Núm. 3.524/2000*, que introdujo modificaciones en los criterios de ingreso a las universidades estatales fluminenses, y reservó 50% de las vacantes para los estudiantes egresados de escuelas públicas. En 2001, la Alerj aprobó la *Ley núm. 3.708/2001*, que destinaba 40% de las vacantes a los candidatos autodeclarados negros y morenos. En el año 2003 estas leyes fueron modificadas y substituidas por la *Ley Núm. 4.151/2003*. La legislación para la reserva de vacantes abarca incluso las leyes *Núm. 5.074/2007* y *Núm. 5.346/2008*". <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/> Consultado el 3 de octubre de 2020.
 38. *Ley 12711* de 2012 para la Presidencia de la República de Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Consultado el 15 de diciembre del 2020.
 39. Uno de los ejemplos del reñido debate fue el envío de manifiestos a favor y en contra de las cuotas al Congreso Nacional. Ver material de la *Folha de São Paulo* que publicó los manifiestos el 04 de julio del 2006: Confiere la integridad de los manifiestos a favor y en contra de las cuotas <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml> Consultado el 14 de diciembre de 2020.

40. Confiere la materia de Débora Brito, de la Agencia Brasil, “las Cuotas fueron una revolución silenciosa en Brasil, afirma especialista”, que presenta datos del IBGE y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira inep que evidencian el aumento de la población negra en la Educación Superior. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#> Consultado el 14 de diciembre de 2020.
41. Los estudiantes blancos representan 36.1% de su contingente poblacional, los negros representan la mitad, 18.3% de su población. Moreno, Ana Carolina. El índice de jóvenes negros en la Educación Superior avanza, pero aún es la mitad del índice que tienen los blancos. *G1*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml> Consultado el 19 de octubre de 2020.
42. Al respecto de una mayor inclusión de estudiantes blancos en las Acciones Afirmativas, revisar: Silva, Maria Nilza da e Pacheco, Jairo Queiroz. “Las cuotas en la Universidad Estatal de Londrina: balance y perspectivas”. In: Santos, Jocélio Teles dos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras* (2004-2012). Salvador: CEAQ, 2013. pp. 67-104. http://www.redeacaoafirmativa.cea.ufba.br/uploads/cea_livro_2013_JTSantos.pdf Consultado el 14 de diciembre del 2020.

Bibliografía

- Amado, Guilherme. Denúncias por racismo no governo federal aumentam 160% em 2020 <https://epoca.globo.com/guilherme-amado/denuncias-por-racismo-no-governo-federal-aumentam-160-em-2020-24586901> Acesso em 21 de outubro de 2020.
- Araujo, Edna e Caldwell, Kia. Por que a covid 19 é mais mortal para a população negra? In. <https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoesaude/2020/07/20/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/> Acesso em 21 de outubro de 2020.
- Bancel, Nicolas *et al.* (2010). *Ruptures postcoloniales*. Paris: La Découverte.
- Bancel, Nicolas; Blanchard, Pascal; Lemaire, Sandrine. (2000). *Os Jardins zoológicos humanos*. Le Monde Diplomatique – Brasil. Edição Outubro. <https://diplomatique.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/> Acesso em 12 de outubro de 2020.
- Bastos, L. C.; Eiterer, C. L. (2018). Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos | Domestic work, gender relations and adults education. *Trabalho & Educação*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 223–243. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- Blanchard, Pascal *et al.* (2018). *Film: Sauvages Au Coeur Des Zoos Humains* https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 12 de outubro de 2020.
- Blanchard, Pascal *et al.* (2018). *Sauvages Au Coeur des Zoos Humains*. https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments Acesso em 12 de outubro de 2020
- Brito, Débora. “Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista” in. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Caldeira, Teresa (2000). *Cidade de Muros Crime, Segregação e Cidadania Em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34.
- Carvalho, José Jorge de. (2016). Ensaio Descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/CNPQ, Universidade de Brasília.
- Cunha, Luiz Antônio (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc.* [online], vol.25, n.88, pp.795-817. issn 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>.
- Dávila, Jerry (2006). *Diploma de Brancura. Política social e racial no Brasil – 1918 -1945*. Tradução: Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: UNESP.
- Fernandes, Florestan (1955). In. Bastide, Roger y Fernandes, Florestan. *Negros e Brancos em São Paulo. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: CIA Ed. Nacional.
- Fernandes, Florestan (1978). *A integração do negro na sociedade de Classes*. São Paulo: Ática.

- Ferreira, Nara Torrecilha (2019). Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 476-498. Epub July 10, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701553> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300476&tlng=pt Acesso em 02 de outubro de 2020.
- Hasenbalg, Carlos (2005). Discriminação e desigualdade raciais no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.
- Japiassu, Hilton. (1999). As paixões da ciência: Estudos da história das Ciências. São Paulo: Letras e Letras.
- IBGE, Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à COVID-19 – Notas Técnicas. Volume Especial. Rio de Janeiro, 2020. file:///C:/Users/NEAB/Desktop/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520%20(1).pdf Acesso em 21 de outubro de 2020.
- IPEA. (2020). Atlas da Violência. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Lacerda, João Batista de. (1911). O Congresso Universal das Raças reunido em Londres: apreciação e comentários. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2012. Pág. 100-101. Conf.: <http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/0023/0023.pdf> acesso em 11 de outubro de 2020.
- Magnoni, Maria Saete. (2016). Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto?. *Estudos Avançados*, 30(87), 299-312. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870017> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200299 Acesso em 19 de outubro de 2020.
- Maior, Marcos Chor. (1999). O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(41), pp. 141-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Mendes, Iba: A origem pseudo-científica do racismo <http://www.ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html> Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Pallisser Silva, Nikolas Gustavo. (2019) As ações Afirmativas como tensão à estrutura universitária: o caso da UEL (2004-2018). Mestrado. São Carlos: UFSCar. Dissertação - nikolas - 07-05-2019.pdf (ufscar.br) Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- Ramos, Paulo. A violência contra jovens negros no Brasil. In <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil/> Acesso em 09 de outubro de 2020.
- Santos, Renata Carvalho dos, y Silva, Maria Sebastiana. (2014). Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 1049-1063. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300025> https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049 Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Silva, Maria Nilza (2006). Nem Para todos é a Cidade: Segregação urbana e racial em São Paulo. Brasília: Fundação Cultural Palmares.
- Silva, Maria Nilza da e Pacheco, Jairo Queiroz. (2013) As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: Santos, Jocélio Teles dos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras* (2004-2012). Salvador: CEAQ. pp. 67-104.
- Souza, Alexsandro Eleotério Pereira de. (2018). O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. Doutorado em Serviço Social e Política Social. UEL: Londrina.
- Souza, Marcela Fernanda da Paz de, Silva, Wagner Luiz Alves da, y Costa, Luzimar Pereira da. (2019). Comunidade Remanescente de Quilombo, desigualdade e política pública: reflexões sobre um 'caso particular do possível' das mulheres quilombolas em uma comunidade na região norte-rio-grandense. *Interações (Campo Grande)*, 20(4), 1057-1071. Epub December 05, 2019. <https://doi.org/10.20435/inter.v20i4.2033>
- Vasconcelos, Caê. Matéria pública pelo *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html> acesso em 10 de outubro de 2020.
- Wieviorka, Michel. (2007). Racismo, uma introdução. São Paulo: Perspectiva.
- Witzel, Nicollas. Comunidades quilombolas tentam resistir ao avanço de grandes empreiteiras. <https://epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empreiteiras-23613697> Acesso em 20 de outubro de 2020.

Renovador de la educación a distancia, Manuel Moreno

Reconocido experto en Educación a Distancia, fundador y primer rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (México), Manuel Moreno fue profesor en todos los niveles educativos y formador de profesores desde 1975. Ha sido parte de diversos comités interinstitucionales convocados por organismos como la UNESCO, la OEA y la OUI. Destaca su participación en el Comité Científico para el Programa Académico de las Conferencias Mundiales del *Internacional Council for Distance Education* (ICDE), celebradas en Viena (1999), Hagen (2001) y Hong Kong (2003). Fue vicepresidente del CREAD, director general del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (México) y coordinador de la Red Interamericana de Formación de Maestros de la OUI.

Ha impartido numerosas conferencias y es autor, coautor y coordinador de numerosos libros y artículos. Ha asesorado proyectos en diversas instituciones educativas y dependencias de gobierno en México y otros países, y hoy se da tiempo para responder una entrevista que da luces sobre su labor como un pionero y un renovador de la educación a distancia.

Mónica Torres. *A ti te correspondió liderar el proyecto de creación del Sistema de Universidad Virtual de una de las principales instituciones de educación superior de México, pionera de la educación a distancia, la Universidad de Guadalajara (UDG). ¿Cuáles fueron las condiciones institucionales en las que se gestó el proyecto y cuáles fueron los hitos en el proceso de incorporación de la modalidad a distancia en esa institución?*

Manuel Moreno. Fueron quince años, entre 1989 y el 2004, los que transcurrieron desde que se presentó el primer proyecto para la incorporación de modalidades abiertas y a distancia en la Universidad de Guadalajara y la dictaminación del Sistema de Universidad Virtual, vigente hasta el momento.

Durante ese proceso se vivieron cuatro experiencias relevantes. De 1989 a 1992, se trabajó en el proyecto mediante la investigación de estas modalidades académicas estudiando su funcionamiento en varias instituciones de educación superior, la formación de personal y la realización de algunas prácticas. Lo que culminó con la creación de la División de Educación Abierta y a Distancia, con atribución para ofrecer y certificar programas académicos: los primeros serían el bachillerato, las licenciaturas semiescolarizadas de Derecho y docencia del inglés y francés, y la nivelación a licenciatura de las carreras de Enfermería, Trabajo Social y Artes.

Luego, en 1994 desaparece esta división y se dictamina la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia ya sin la facultad de ofrecer estudios. Los programas ya iniciados, o en proyecto, pasaron a las entidades académicas creadas ese año con la reforma universitaria y la coordinación recién creada se dedicó a apoyar a quienes ofrecieran esas modalidades.

En 1999 desapareció esta coordinación para dar lugar a la Coordinación General de Innovación Educativa. Y, finalmente, en 2004 se dictamina la desaparición de esta coordinación general y se funda el Sistema de Universidad Virtual, con la atribución de ofrecer estudios, que en cierta forma recupera lo que se había propuesto en 1992.

Por lo que se refiere a las condiciones, considero que lo académico en el sentido de contar con personal capacitado y con programas académicos idóneos para ofrecerse en estas modalidades, así como las estrategias apropiadas para su implementación siempre existieron. Asimismo, se pudo contar todo el tiempo con la infraestructura y recursos tecnológicos necesarios disponibles. Fueron las políticas académicas las que más incidieron en la denominación, ubicación organizacional, funciones y atribuciones que se dieron a la dependencia institucional responsable de estas modalidades académicas.



MT: *En tu opinión, ¿qué elementos se lograron concretar y qué tareas quedaron pendientes respecto al proyecto que tú y tu equipo trazaron inicialmente?*

MM: Entre los logros que considero más importantes destacan los intangibles sobre los tangibles. Por ejemplo, la incorporación de una cultura educativa abierta a nuevas alternativas académicas, lo que implicó el habla de un lenguaje renovado con la inclusión de nuevos términos en referencia a las nuevas modalidades, lo que de alguna manera induce a ver la educación desde miradas diferentes.

En lo concreto, estarían el uso de las tecnologías de la información y comunicación, los cambios en la normatividad universitaria y los procedimientos administrativos, las nivelaciones profesionales, las CASAS Universitarias, las Coordinaciones de Tecnologías para el Aprendizaje y los diseños curriculares, junto con los destinatarios.

A nivel nacional, en conjunto con otras instituciones de educación superior del país, fue muy interesante participar en las propuestas para realizar cambios en los criterios para evaluar y acreditar las licenciaturas a distancia y en línea de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, como en las políticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el reconocimiento de posgrados en esta modalidad.

Los pendientes son innumerables. Podemos decir que en la educación siempre habrá pendientes. Con la educación a distancia hemos expandido y diversificado los espacios y ambientes académicos, pero no los tiempos, pues estos programas siguen atados a los calendarios escolares y trayectorias curriculares. Es importante tomar en cuenta que más allá y más graves y difíciles de superar que las distancias geográficas son las distancias sociales, económicas, culturales y tecnológicas, cuyas brechas parecen ensancharse y profundizarse cada vez más.

MT: Existe coincidencia en ciertos elementos claves para el desarrollo de nuevas modalidades educativas como diseño curricular apropiado, formación docente y uso pertinente de tecnologías, sin embargo, en algunas experiencias contar con tales elementos no ha sido suficiente. Al respecto, en tu análisis sobre el caso de la UDG¹, sostienes que además de los elementos académicos, inciden factores políticos y económicos. ¿Qué implicaciones tienen esos factores en proyectos de educación a distancia? ¿Consideras que esa relación es constante en otras universidades?

MM: Entre los factores políticos están las políticas académicas nacionales como las de las SEP, CONACYT, los CIEES, COPAES, y las internas de las IES, donde las relaciones de poder juegan un papel importante. Y quienes ejercen ese poder difícilmente aprueban algo que no entiendan o ponga en riesgo el control que ejercen, sea poder institucional, personal o económico, en este punto son determinantes los lineamientos presupuestales.

Por lo que he conocido en otras instituciones académicas, la incidencia de estos factores suele ser muy común y solo cuando se han dado la voluntad política de intervenir en la estructura y gestión organizacional y en las políticas y lineamientos presupuestales en beneficio de la educación a distancia, es cuando ésta ha prosperado.

MT: En la concepción y puesta en marcha de proyectos educativos confluye el talento y esfuerzo de diversos especialistas, ¿cuál fue tu experiencia en la conformación de equipos de trabajo? ¿Qué recomendarías a las universidades sobre la formación de cuadros?

MM: Los equipos de trabajo además de estar conformados por especialistas en las áreas académicas, expertos disciplinares y en mediaciones pedagógicas que implican el currículum, el diseño de experiencias de aprendizaje, los recursos educativos, la asesoría-tutoría y la evaluación. Es necesaria la participación de los especialistas en las mediaciones tecnológicas y, algo que suele olvidarse, la participación de los responsables de las áreas administrativas que inciden en lo académico, como la normatividad, finanzas, recursos humanos y control escolar (que, como “control” escolar creo que debe cambiar por gestión escolar o de estudios).

MT: Finalmente, te pido que nos comentes en qué consiste la metodología que propones para abordar la historia de la educación a distancia² y por qué consideras importante realizar un análisis histórico en esta materia.

MM: La importancia del análisis histórico es que nos da luces sobre las inercias en el devenir de la historia de la educación, los factores que han incidido a través del tiempo en la implementación de modalidades académicas emergentes y cómo en ese proceso se han incorporado diversas estrategias y tecnologías.

En los estudios que se realizan acerca de la historia de la educación a distancia es muy común encontrar como criterios para su periodización la aparición de los avances tecnológicos, que sin duda propician cambios educativos. Sin embargo, yo considero que tienen mayor incidencia las políticas institucionales y sus correspondientes decisiones presupuestales. Esto lo podemos observar en los programas e instituciones de educación a distancia que se han lanzado en cada periodo de gobierno, de ahí que un criterio de periodización se base en los tiempos de las gestiones institucionales.

Las nuevas historias que se escriban sobre la educación a distancia deberán tener en cuenta los factores del contexto al observar como la pandemia del COVID-19, ha incidido más en el crecimiento de la educación a distancia y en línea, que las políticas y estrategias que históricamente se habían intentado.

Notas

1. “Incorporación de la educación en línea en una universidad áulica tradicional”, ponencia enviada por el maestro Moreno al XII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en la Universidad Católica de Temuco en Chile, en octubre de 2018.
2. Del propio Moreno, “Un recorrido por la educación a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico”. En J. Zubieta García y C. Rama Vitale (coords.), *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*. México (2015). UNAM y Virtual Educa.

Reflejos



¡Estrellas, cuya luz modesta y pura
del mar duplica el azulado espejo!
Si a compasión os mueve la amargura

del intenso penar porque me quejo,
¿cómo para aclarar mi noche oscura
no tenéis ¡ay! ni un pálido reflejo?

Gertrudis Gómez de Avellaneda

Claudia Coca en cinco tiempos

Luego de una generosa charla entre Claudia Coca y *Universidades*, el editor se ha permitido construir esta fractal de textos a partir del testimonio de la artista invitada a vestir nuestras páginas, con la impronta de acercar al lector a una obra que ha puesto de relieve la racialización de una cultura que solo desde su diálogo imaginativo, como bien dice la artista limeña, “permite acceder y entender de otras formas quizás más permeables”.

“Contribuir con los cambios en torno al pensamiento de lo racial sería mi éxito”, concluyó la artista invitada en este diálogo que despeja de muchas formas tanto la obra de Coca, como el panorama de la plástica peruana.

I

En medio del activismo político frente a la militarización y la violación de los derechos humanos de algunas zonas de Perú, fenómeno propiciado por los grupos terroristas –uno más sanguinario que el otro– de Sendero luminoso, Claudia Coca comenzó a preguntarse ¿por qué ciertos peruanos valen más que otros frente a la violenta respuesta del estado que también arrasó con pueblos inocentes? ¿Por qué se hace una diferencia del peruano que vive en la capital con el que vive fuera de ahí? Buscando la respuesta a ello, ¿por qué las vidas de unos peruanos valen más que otras?, es que encuentra lecturas que empiezan a nutrirle, Aníbal Quijano, Nelson Manrique, Alberto Flores Galindo y sobre todo Gonzalo Portocarrero, que la llevan a la conclusión de que definitivamente hay una cuestión racial institucionalizada,* perenne, colonial, heredada hacia el pueblo indígena, mientras que

* Hoy lee a Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, María Emma Manarelli, Silvia Federici, entre otras para seguir construyendo esa respuesta.

el mestizo queda en un lugar a la defensiva, depende de donde esté, depende de su cuestión social y económica, pero también en un lugar cómodo.

Precisamente el mestizo, que se asume como tal solamente en el entendido que admite que tiene sangre española, europea, de algún otro lugar que lo aleja del mundo indígena y que lo acerca al mundo blanco y no al contrario es que Coca construye su crítica en *Mejorando la raza*, instalación fundamental en su obra.

El mestizo como un lugar defensivo será, entonces, su aporte en el mundo del arte. “El mestizo que se siente cerca del mundo indígena siempre que se sepa que tiene sangre blanca, el mestizo que cree que al ser mezclado va a salir mejorado, hacia lo blanco, y no al revés, negando el lado de la vergüenza originaria”.

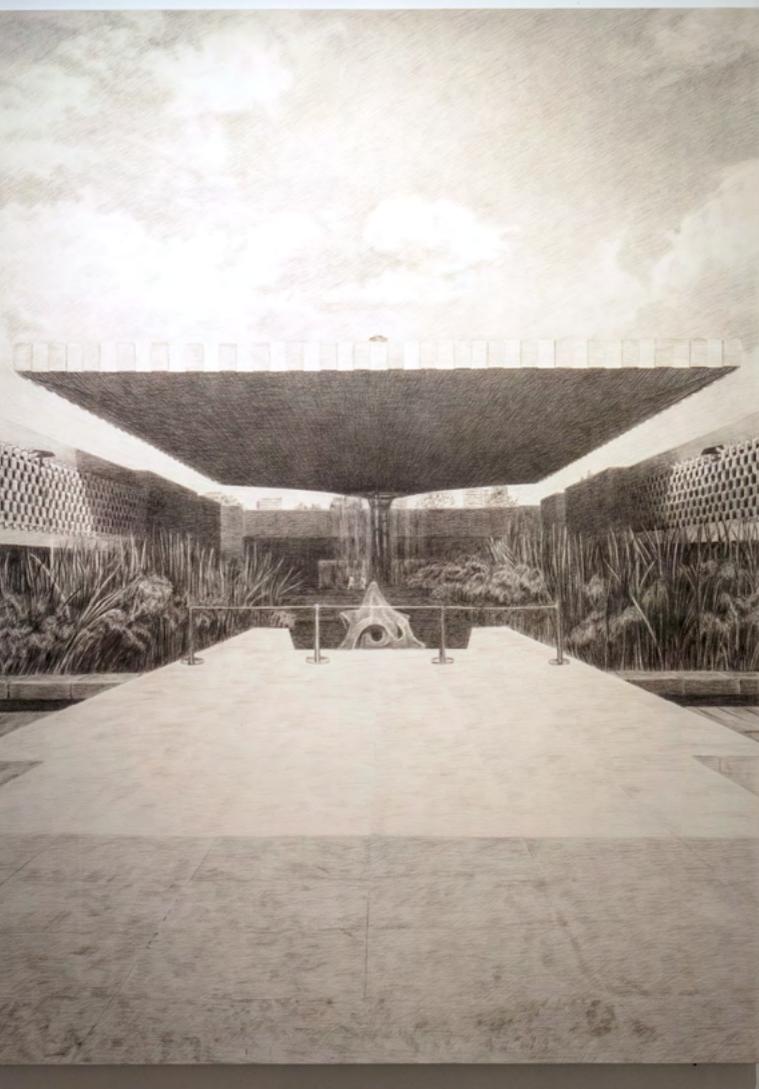
II

Reconoce vasos comunicantes con su obra y la escena de la plástica peruana en Jesús Ruiz Durán, que tiene una serie de trabajos plásticos que se preguntaba cosas semejantes a las que ella en los 70. Sobre la violencia y sobre el otro, un trabajo importante con el que espejea es el de Anselmo Carrera, Jaime Higa y Eduardo Tokeshi que se preguntan por los desaparecidos, más relacionados hacia la violencia política, que es también violencia racial en Perú.

Está Elena Tejada, performer, que habla de esa misma violencia y de los desaparecidos. Ella tiene una pieza muy importante para Coca, del 98, "Recuerdo", donde ella representa lo siguiente:

Al patio de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas en la Universidad Mayor de San Marcos, en su aniversario, llega un joven cargando un bulto muy grande envuelto en una bolsa de plástico negro y lo tira en medio del patio, tal como se deshaban los cuerpos en ese entonces. El cuerpo empieza a moverse y desde dentro sale una voz cantando con una pequeña radio un vals peruano que dice “Ódiame, por favor, yo te lo pido... Odio quiero más que indiferencia” e iba nombrando a desaparecidos de la dictadura de Fujimori. Cuando vi su registro en el 99 me quedé como hipnotizada y realmente conmovida, hasta la fecha me conmuevo al pensarlo.

En 2014 monta una exposición antológica en 2014 con el tema del mestizaje. En tres mesas con todo su archivo, desde el 2000, encuentra que ha trabajado en distintos momentos dos citas a las castas de los cuadros del virrey Amat, una en 2009 con mi hijo Leandro, y otra en 2014 con mi hijo Julián, obras que definitivamente también nutrieron esa parte de su obra.



III

A la Bienal Nacional de Lima (que se canceló hace 20 años), a la que asistía un promedio de un millón de personas, llevó su instalación *Mejorando la raza*, y se quedó en varias ocasiones cerca escuchando lo que se decía de ella y había muchas anécdotas del público que se vinculaba: “Sentía la transversalidad de la instalación, y para mí eso fue un éxito rotundo”.

Por otro lado, una buena amiga me contó que le presentó esa pieza a una curadora de esa época y ella le expresó la dureza, el dolor con que pensaba que yo había construido esa obra. Pero yo no me sentía cercana a esas expresiones, no sentía que estaba exponiendo algo descarnado sino lo que teníamos en común, lo que nos pasaba a todos. Pero ella, que era blanca, veía a los demás sufriendos en su mestizaje, desde su condición.

IV

La gran mayoría de sus piezas tienen título, “porque me parece muy importante como índice para poder ingresar a la obra”. Cuando hace *Plebeya* (2005) y *Globo Pop* (2007), se encuentra con el espacio de las viñetas donde podía ingresar los textos, y citaba refranes o canciones que estaban ya preguntándose sobre la racialización y el otro desde siempre.

Cuando llega a trabajar *De castas y mala raza* se topa “con este universo extraordinario y terrorífico que fueron la clasificación de castas, y como los términos que podían ser muy poéticos, o muy peyorativos, servían para separarnos”. El choque con la obra del cronista Felipe Guamán Poma será definitivo para entender su propia obra que ya se proyecta como una de las más influyentes del continente americano.

Entonces ya no necesitaba la imagen. Así comienzo una nueva serie con la clasificación de castas del virrey Amat; modelo esferas en cerámica e inscribo los textos en diversos colores de piel. Ahí retomo la obra de Guamán Poma, y veo lo brutal de su discurso, pues defiende al indígena y lo ataca. Tiene un embrollo en la cabeza que hemos heredado. Creo que aún funcionamos de esa manera.

Así comencé a bordar en tela sus textos. Luego dibujo frases, palabras, y pronto los paisajes. Empiezo con turbulencia, relaciono al mar con el cuerpo, un cuerpo salvaje y libre, y también frágil y lleno de dudas. Luego retomo el Perú más allá de lo andino. Somos plurales, tan profundamente plurales, que pensamos como peruanos inscritos solo en el ande, es también limitarnos.

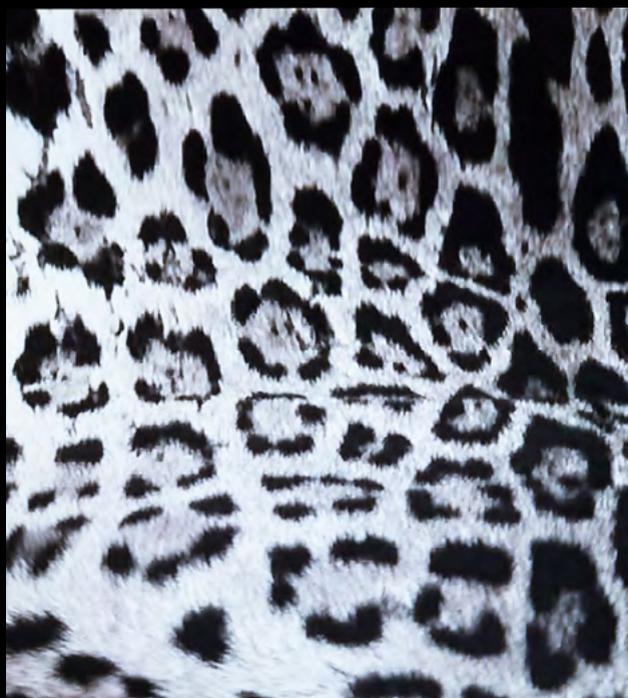
V

Perú, el gran fresco de Coca, debe ser buscado entre sus animales salvajes y su turbulento océano, quizá ahí se encuentre la igualdad en el sentir del continente, incluso:

Tenemos la riqueza del mundo andino, sin embargo somos amazónicos y costeños. Desde la costa capitalina estamos al margen de lo que sucede en las regiones de nuestro país, vivimos una desintegración.

Por eso para mí es importante recuperar al mar y su simbolismo, riqueza peruana y latinoamericana. Ese mar que muchas veces está relacionado con la colonia, también es lo que nos puede liberar. Me interesa romper con el concepto de lo “colonizado” y “domesticado”, por ello dibujo la piel de otorongo, dejando a los animales domesticados y representativos, como la vicuña, la alpaca y la llama.

El otorongo atraviesa el continente, salvaje y libre, dueño de sí mismo. Pasa por Argentina, Chile, viaja por Perú y Bolivia, atraviesa Colombia y Brasil, hasta llegar a México y rompe los límites al entrar a Estados Unidos. Hay reflejos que pueden verse entre nosotros. Al Norte con México y al Sur con Argentina, muchas veces somos un solo felino.



rugeds

Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual



**La Red Universitaria de Géneros,
Equidad y Diversidad Sexual
(RUGEDS) de la UDUAL celebra la
despenalización del aborto
en Argentina.**

**Un gran avance histórico, no solo para las
mujeres, sino para la sociedad entera de América
Latina, el Caribe y el mundo.**

**Este logro muestra la madurez de los pueblos
latinoamericanos y caribeños por alcanzar la
plenitud del ejercicio de los derechos humanos.**

Maya Goded, fotografía de un andar



Fotógrafa de la sexualidad femenina, la violencia de género, las mujeres sanadoras y defensoras de su territorio, cuya negativa a someterse representa una amenaza para las normas establecidas por los conceptos de poder y control, Goded se cuestiona permanentemente sobre las ideas preconcebidas.

Su esfuerzo por revelarnos realidades poco conocidas, su talento para celebrar la otredad y una humanidad que trasciende las barreras sociales, han hecho a su obra fotográfica merecedora de premios y reconocimientos internacionales.

Plaza de la Soledad, su primer largometraje documental (hoy está estrenando, en colaboración con Rossini, Hernández Córdón y Nuria Ibáñez, Ciudad) tuvo su estreno internacional en el Sundance Film Festival, recibió diversos reconocimientos en todo el continente, y a partir de entonces ha estado pensando en volver a rodar otra película, pero también en robustecer sus instalaciones fotográficas con diversos medios.

De esto y otras intimidaciones inesperadas nos habla en una entrevista para Reflejos, a propósito de la fotografía de la portada de este número de Universidades, pieza elocuente sobre todas las temáticas de la fotógrafa, quizá una suerte de suma poética de su obra, que se muestra por primera vez aquí y que pertenece a un proyecto en plena construcción.

U Universidades. *Has dicho que te ha llegado a interesar “Todo lo que se hace para llegar a la fotografía, más que la fotografía en sí”. Siguiendo esa reflexión, ¿cómo decides tomar una fotografía, qué define el que la quieras tomar, capturar?*

Yo no veo a la fotografía foto por foto, de manera aislada, sino como un conjunto. La fotografía va muy relacionada a mi búsqueda personal, se vuelve una investigación sobre algún tema. Como el de la prostitución, por ejemplo, que se vuelve una reflexión del peso que hay en nuestra sociedad de cómo debe ser una buena y mala mujer, tabúes hacia la mujer mayor, del enganche hacia la violencia y cómo cíclicamente se va repitiendo y se va pasando de generación en generación, cómo se construye una relación de pareja de amor en medio de un entorno violento, regulado por el valor monetario...



Son temas que voy investigando, y a medida que voy avanzando voy fotografiando lugares, personas, lo que me vaya haciendo eco a estas preguntas. Para mí, la intuición tiene un peso muy grande, como si la mirada fuera mi guía por dónde continuar, por dónde seguir caminando.

En cualquier fotografía, aunque quiera ser objetiva, siempre se ve al fotógrafo. Lo que piensa, lo que siente. Lo que fotografiamos viene de lo que somos, de nuestra historia, de nuestros ancestros, nuestros anhelos, de nuestras frustraciones, de nuestros miedos, y a partir de ahí fotografiamos. La fotografía es un vehículo, una herramienta para irme moviendo en el mundo, ir entendiéndolo al mismo tiempo que yo me entiendo, a partir de preguntas que uno se hace.

Estas preguntas van cambiando a lo largo de la vida, pero van unidas, así es un cuerpo de trabajo. Desde la primera foto que tomé, hasta la última hay una evolución, hay un diálogo entre ellas. Cuando veo las fotos de mis alumnos voy entendiendo quiénes son, sus intereses, sus miedos, me encanta conocerlos a partir de su trabajo.

Cuando veo mis fotografías, desde las primeras hasta hoy, es como entablar una conversación conmigo misma, directa, sincera, y que viene de lo profundo del inconsciente.



U *Estuviste muy cerca de Graciela Iturbide, ¿en qué momento llegas con ella y cómo se refleja en tu obra ese trabajo que hiciste con ella?*

Un amigo tenía su teléfono y yo estaba empezando a fotografiar. Y de los trabajos de los fotógrafos mexicanos, el que más me gustaba era el de ella. Le llamé y le dije que tenía muchas ganas de conocerla. Y desde ahí entramos una relación que hemos seguido hasta hoy.

Justo después me dieron una beca del FONCA y ella era mi tutora, y por ahí hicimos más relación. Después me dijo que si la ayudaba como asistente y nos fuimos a Hungría, a un trabajo. Pero un día me advirtió: “Tú no vas a ser mi asistente porque eres una fotógrafa y tienes que trabajar en lo tuyo”, y desde ahí seguimos una amistad. Es madrina de mi hija, María.

Algo que me enseñó Graciela es que la fotografía es el cúmulo de muchos conocimientos, intereses, es la vida misma. Ella tiene una pasión por la música, la lectura, eso se siente en sus fotografías.



U *Trabajaste La Merced cerca de 20 años, ¿qué tanto te enseñó La Soledad?*

Yo llegué con un guion en la cabeza de lo que yo había leído, de lo que yo creía que era la prostitución, y la realidad era más amplia. Hay que estar abierta a que la realidad te cuestione, te tumbe tus tabúes para dejar ver lo que te muestra ella. Hay muchas narrativas para contar y todas son válidas, hay que decidir desde donde lo quieres contar.

Para empezar, nunca pensé que hubiera mujeres tan mayores que se dedicaran a la prostitución y que tuvieran clientes. Tampoco me imaginé que algunos hombres fueran clientes fieles a una mujer, que hicieran relaciones estrechas. Por eso me fascina trabajar con la realidad, porque te sorprende y te cambia la dirección de lo que habías pensado. Aprendí a ser cada vez más flexible con la vida.

Hay historias oficiales y hay muchas otras no contadas, a mí siempre me parecieron más interesantes las paralelas, las que te cuestionan, las que abren preguntas. Es desde ahí donde me interesa fotografiar, esas contradicciones que te hacen reflexionar, no las respuestas fáciles.

U *Entrañable también en tu obra y en tu vida es la Costa Chica mexicana. ¿Cómo nos describirías ese encuentro tuyo y tu cámara con la Tierra negra?*

Yo trabajaba en el Instituto Nacional Indigenista, y todos los fotógrafos, hombres, se peleaban por ir a la Lacandona, con los pueblos huicholes. Y a mí, por ser mujer, me relegaban a las zonas que estaban mas cerca de la Ciudad, o que nadie quería trabajar.

Un día me di cuenta que el Insitituo trabajaba con los pueblos afros y que nadie los estaba fotografiando. Yo crecí con muchas historias de estos pueblos por mi familia. Mi tío abuelo, piloto, que vino después de la Guerra Civil española, empezó a trabajar en la Costa Chica manejando avionetas, en las reuniones familiares siempre hablaba de los hermosos pueblos y su gente. Era mi tío el aventurero y su avioneta se estrelló ahí, ahí murió...

Y mi mamá, que es antropóloga, compró un libro que yo leí sobre esa zona. Fue cuando decidí proponerle a mi jefe, el antropólogo José del Val, un proyecto de investigación fotográfica sobre los pueblos afros. Entonces fui aprendiendo a construir, proponer mis propios proyectos, con base en mis intereses y buscar recursos para ir construyéndolos.



Cuando llegué al pueblo, todos me veían raro, pues era la única rubia, blanca, y por esos pueblos solamente las mujeres prostitutas son las que andan solas de pueblo en pueblo. Entonces lo primero que se me ocurrió fue ir con las autoridades a pedirles permiso, a presentarme y a explicarles mis intenciones. A la gente eso le gustó y después de un rato me volví la fotógrafa del pueblo, me invitaban si algo sucedía.

La zona siempre ha sido un tanto violenta hacia la mujer, los hombres se roban a caballo a las mujeres que les gustan, se las llevan al monte y tienen relaciones. Si son vírgenes se casan con ellas, y si no lo son, las regresan a sus familias y ningún hombre se va a querer casar con ellas. Por eso la señora con la que yo vivía se dormía en la cama conmigo, para que sus hijos no me robaran. Yo le decía, bromeando y en serio, que yo no era virgen, que si eso pasaba saliera corriendo a buscarme, que no se esperara a los cohetes.

Seguí las reglas de las mujeres como proteccion, pero también porque me divertía pasar tiempo con ellas. Me divertía su complicidad, y así fue que empecé a trabajar con mujeres. También ahí me di cuenta que me gustaba que la gente participara en la fotografía, conmigo.

Como cuando le dije a doña Julia, la mujer con la que vivía, que quería regalarle una fotografía, que la montara como quisiera. Al regresar a la casa

yo, después de salir a fotografiar, pusieron cumbia a todo volumen, sacaron anís y empezamos a beber. Doña Julia rodeada de todos sus nietos, con un tambo de agua en la cabeza, empezó a bailar y con el ritmo de la cumbia el agua se iba desparramando por el cuerpo, pegándole el vestido a sus curvas mientras todos los niños iban aplaudiendo a su abuelita. Pensé “Pues esto no se me iba a ocurrir a mí, esto es la sexualidad de una mujer costeña”. Por eso me gusta, jugar, interactuar. Es una hermosa forma de conocer al otro, a una cultura.

Hace poco volví a revisar ese trabajo y me di cuenta que desde entonces he estado buscando lo mismo. Ahí conocí a una mujer que era prostituta, todos los hombres la iban a ver y las mujeres del pueblo no acababan de aceptarla. Ella se había tenido que ir de su pueblo porque la habían violado y ya no era virgen.

También me encuentre con una mujer que se casó ya mayor, y estaba feliz, porque en esos pueblos o te casas joven o te vuelves una quedada. Además conocí a la curandera del pueblo, una mujer muy sabia. Son los temas que sigo fotografiando, se me han convertido en largas investigaciones desde perspectivas distintas.

U *Llegas al cine pero sigues siendo fotógrafa en tu película; ya articuladas tus imágenes con otros medios a tu alcance, ¿cómo vuelves a la fotografía luego de tu experiencia filmica?*

Me había cansado de la fotografía, estaba como un poco desilusionada, y me surgió una necesidad de contar una historia de La Merced, de la prostitución, pues siempre que enseñaba mis fotos, lo que más me gustaba era contarte lo que había detrás, también lo intenté en las exposiciones de distintas formas.

Pero ahora que regresé a la fotografía, veo cambios. Valoro mucho el espacio para ir investigando, para sorprenderme, para divagar en la fotografía, y eso me ayuda a profundizar. Me es más fácil porque paso mucho tiempo en la soledad, y no necesito encontrar tantos recursos.



Ahora, con esta investigación que estoy haciendo, en mi más reciente trabajo, están surgiendo ideas para guiones y tengo la ilusión de volver a hacer otro documental. Además de que pienso mis exposiciones no solo desde la foto, sino también con videoinstalaciones, desde el sonido. Se me abrió la cabeza de posibilidades para mi trabajo fotográfico.



U ¿Cómo llegas a la fotografía de nuestra portada, del número 87 de Universidades? ¿Qué historia hay de detrás de la joven retratada?

Me invitaron a conocer en Chiapas una organización de gente diversa, indígena, desplazados, taxistas, prostitutas... Gente muy pobre que ha tenido que invadir tierras para construir sus casas, colonias autónomas. Es parte del nuevo trabajo que estoy haciendo, sobre la defensa del territorio, el cuerpo de las mujeres y la sanación.

Entre mundo de gente, encontré esta familia indígena, que no hablaba español, y que por violencia de Estado había tenido que abandonar su casa, su pueblo. Eran cuatro mujeres, la mamá, sus dos hijas y la nieta. La mujer de la foto es la hija menor. Me llamó mucho la atención el dije que traía colgado en el cuello, me contó que había sido de su abuelo, de su familia, y que era el único recuerdo con el que se había quedado de su pueblo.

El Archivo Histórico del Colegio Nacional de Monserrat¹



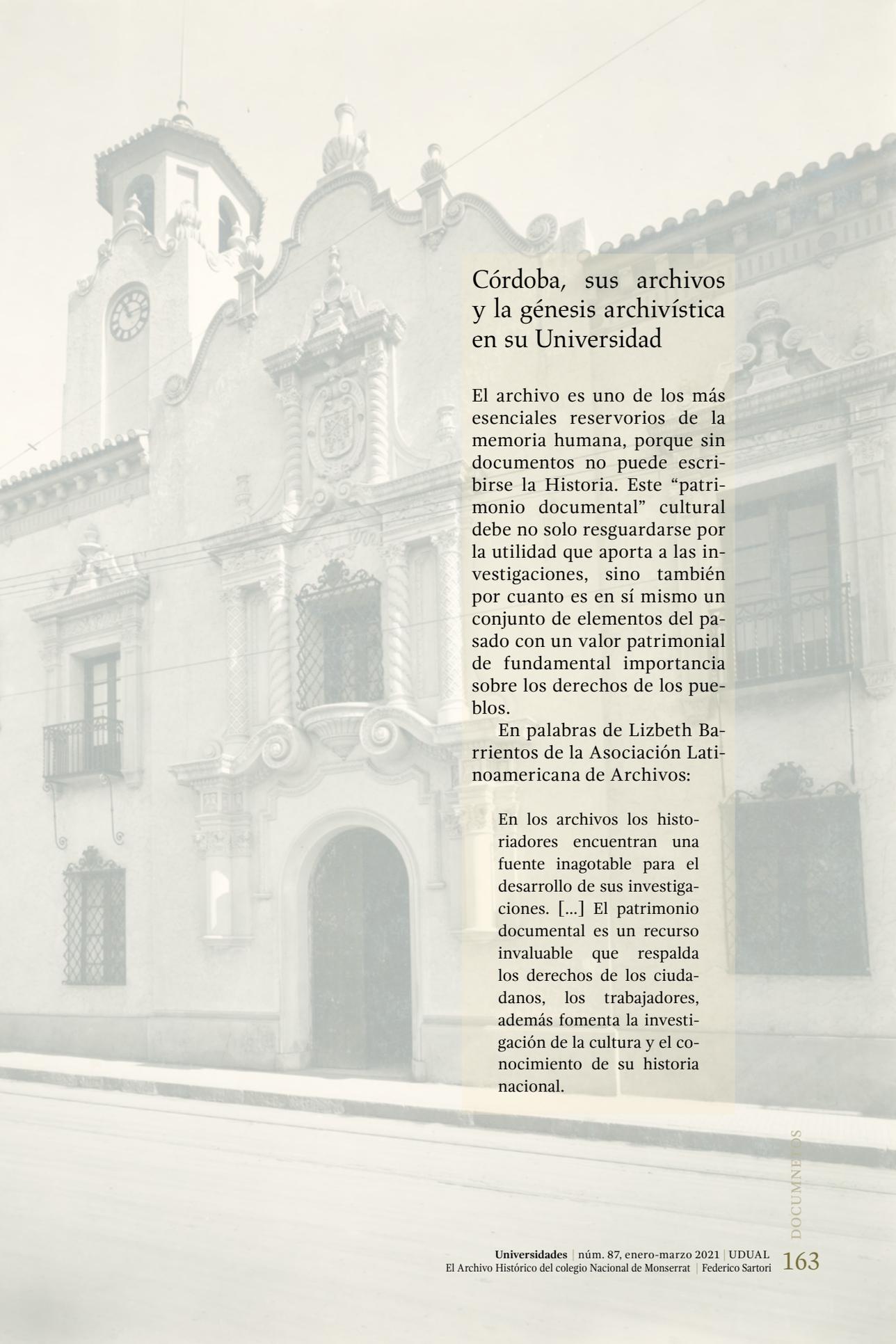
ὥς μήτε τὰ γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων
τῷ χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται²

FEDERICO SARTORI

Universidad Nacional de Córdoba - CONICET

El Archivo Histórico del Colegio Nacional de Monserrat fue creado por resolución del Consejo Asesor de la institución en el año 2005. Su objetivo, garantizar para la posteridad la protección del acervo documental del Colegio, así como un acceso democrático al contenido de sus colecciones. Para ello fue establecida, en recursos y personal, como un área especializada en la conservación y puesta en consulta de una colección documental única en el país, referida al registro continuo, y organizado de una institución educativa de más de tres siglos de existencia ininterrumpida, una de las más antiguas de la América Colonial.

El Archivo tiene desde ese entonces su propio espacio en el edificio del Monserrat (declarado por UNESCO como Patrimonio Mundial en el año 2000), y sus miles de documentos, planos, fotografías, y otras tantas colecciones del pasado y el presente del Monserrat se encuentran hoy debidamente custodiados, organizados y preservados de manera profesional y abiertos al público de modo permanente y con múltiples propósitos: desde las consultas propias de la vida académica actual de la institución, hasta las nacidas del interés o la curiosidad científica, fundamentalmente desde el área de la historia.

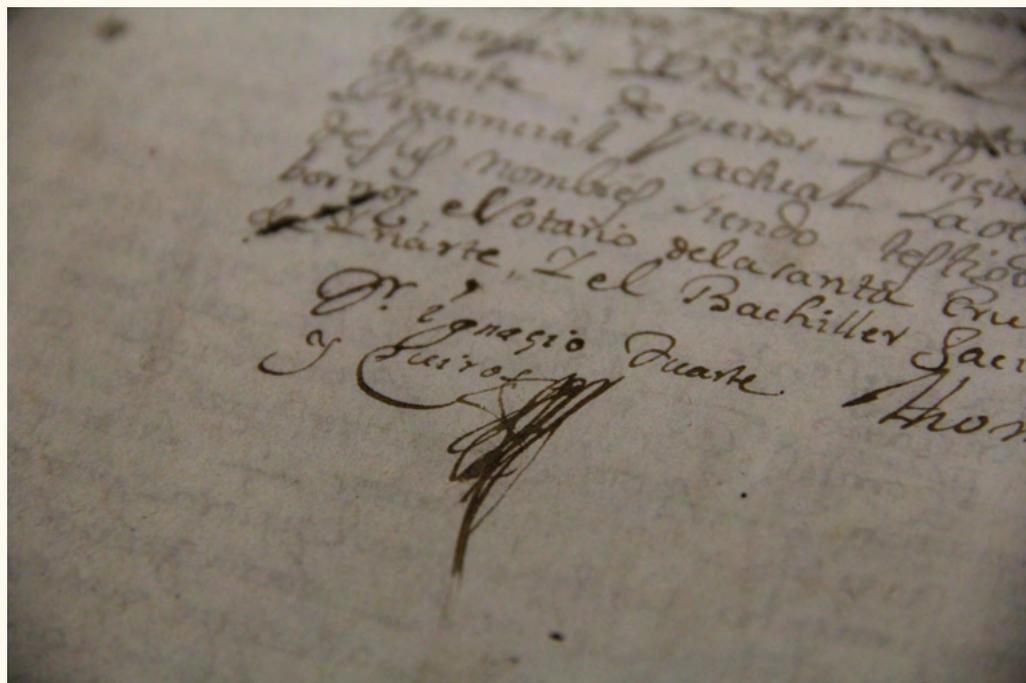


Córdoba, sus archivos y la génesis archivística en su Universidad

El archivo es uno de los más esenciales reservorios de la memoria humana, porque sin documentos no puede escribirse la Historia. Este “patrimonio documental” cultural debe no solo resguardarse por la utilidad que aporta a las investigaciones, sino también por cuanto es en sí mismo un conjunto de elementos del pasado con un valor patrimonial de fundamental importancia sobre los derechos de los pueblos.

En palabras de Lizbeth Barrientos de la Asociación Latinoamericana de Archivos:

En los archivos los historiadores encuentran una fuente inagotable para el desarrollo de sus investigaciones. [...] El patrimonio documental es un recurso invaluable que respalda los derechos de los ciudadanos, los trabajadores, además fomenta la investigación de la cultura y el conocimiento de su historia nacional.



En un contexto internacional, por momentos desolador en la protección de las colecciones documentales, Córdoba en Argentina ha sido desde los años cincuenta una feliz excepción. Sobre todo fundado en su experticia archivística, la larga trayectoria de su enseñanza y su aplicación en los archivos locales.

Ha ayudado a ello la temprana existencia de la Escuela de Archivología en la Universidad Nacional de Córdoba, así como la de la tarea de pioneros y reconocidos profesionales de la archivística, como Pablo Cabrera, Aurelio Tanodi³ y Alejandro Moyano Aliaga, entre otros. En este contexto, favorable a la continuidad de esta “tradicción archivística” es que se creó la temprana conciencia de establecer un archivo propio para el Monserrat cuyos documentos, como hemos mencionado ya, datan de la temprana época colonial.

Las colecciones documentales del Colegio Nacional de Monserrat

La historia del Colegio Nacional de Monserrat, que comienza en el último cuarto del siglo XVII, presenta una continuidad sobre su labor educativa de más de trescientos años. Su vida institucional comenzó cuando, tras su fundación en 1687 y hasta por lo menos mediados del siglo XIX, funcionó como un *college*, esto es, como residencia académica para estudiantes de la Universidad de Córdoba (establecida por los jesuitas como Colegio Máximo, en 1610) que provenían de distantes regiones de Sudamérica.

Luego, continúa en tiempos de formación del Estado argentino, cuando se transforma en colegio de nivel secundario de alto nivel, rápidamente incorporado a la Universidad –nacional desde 1853–, como parte de su constitutiva estructura institucional, y permaneciendo con este carácter

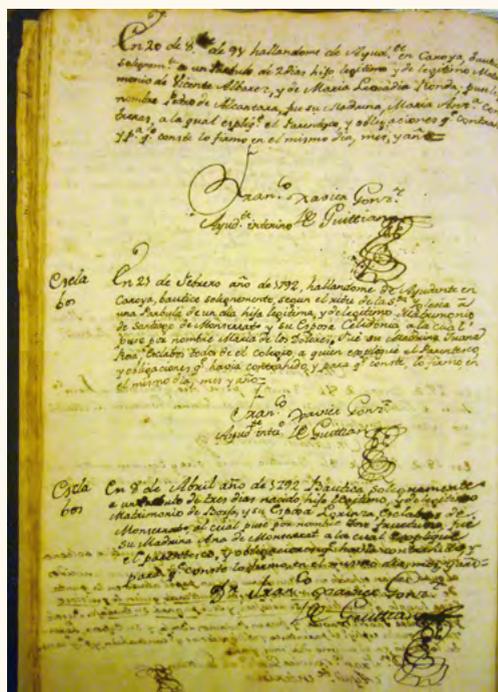
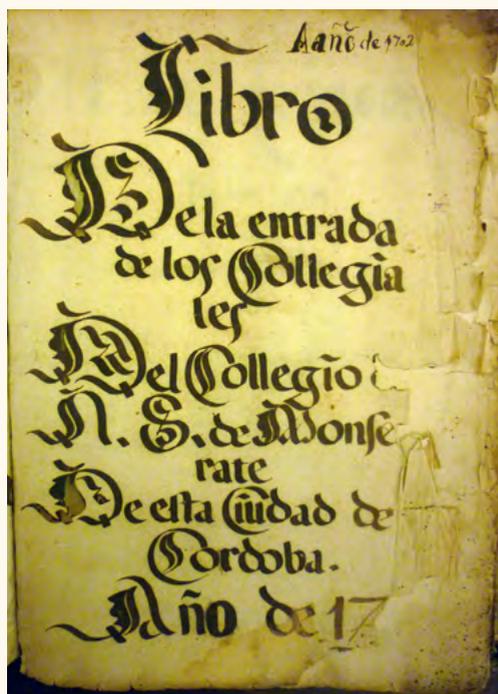
hasta hoy. De todo este tiempo el Colegio conserva documentación relativa a múltiples aspectos de su historia social, cultural, académica y administrativa.

Los jesuitas, sus primeros administradores desde 1687, produjeron una amplia variedad documental referida a temáticas muy diversas. Al igual que el resto de los establecimientos jesuíticos de enseñanza de la época, el Convictorio presentaba una estructura directiva y administrativa íntegra que abarcaba la gestión tanto de la casa de estudios como de su estancia rural.

Cada institución o establecimiento perteneciente a la Compañía de Jesús poseía su propio archivo concerniente a su dirección, y el Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat no era una excepción. Para su gestión, el Convictorio organizó su propio archivo, en donde se conservaban los libros de cuentas e información relativa a temas académicos, así como “traslados” de documentos oficiales, tales como cédulas, pragmáticas o bien pleitos judiciales del Colegio. Dicho reservorio, llamado por los propios jesuitas Archium o Tabularium, se organizaba con específicas normas archivísticas (en los documentos encontramos, sin excepción, firmas topográficas tales como: gaveta 1. legajo 15, etc.).

Luego de la expulsión de la Compañía de Jesús, en 1767, la Junta de Temporalidades no respetó el ordenamiento primitivo del Archivo del Convictorio y encuadernó los documentos desordenadamente, colocando en los cantos de los nuevos tomos leyendas erróneas en cuanto a su contenido.

Debido a este reordenamiento, y con la posterior mudanza del Monserrat desde su antiguo edificio al segundo claustro de la Manzana Jesuítica de Córdoba, a fines del siglo XVIII, se perdieron una gran cantidad de documentos. Sin embargo, luego de 1767, los siguientes gestores de la institución continuaron la tarea archivística de la mano de la labor educativa continua.



La trayectoria histórica del Monserrat durante aquel tumultuoso siglo XIX es harta conocida por los historiadores de Córdoba: siempre de la mano de su hermana mayor la Universidad, el Convictorio de Monserrat fue, tras el “extrañamiento” de los jesuitas, gobernado en primera instancia por la Orden de los Franciscanos, quienes administran de manera tan poco eficiente ambas instituciones, casi desapareciéndolas, para repuntar financiera y académicamente en manos del Clero Secular, tras las acciones de Gregorio Funes, un poderoso hombre de la Iglesia local.

Después del comienzo de las guerras civiles, los dos centros educativos cordobeses comenzaron a funcionar bajo la órbita del gobierno autónomo de la Provincia de Córdoba, hasta finalmente nacionalizarse en 1854. Sin embargo, no fue sino hasta 1907 que el Monserrat se convirtió en parte integrante de la Universidad Nacional de Córdoba, dos sarmientos de un mismo tronco, como siempre han sido.

Por todo ello, la colección presenta una línea continua de génesis documental que atraviesa diferentes administraciones. A saber, Franciscana (1767-1808), Secular (1808-1820), Provincial (1820-1854), Nacional (1854-1907) y Universitaria (desde 1907 a la actualidad): todos estos períodos se encuentran atravesados por una acción consciente y profesional de conservar todo papel producido en el colegio, desde exámenes, documentos oficiales, cartas, planos, fotografías y libros, hasta matrículas y diversos registros identificatorios de todos quienes han estado relacionados con la institución, estudiantes, profesores y personal, y más allá, en los comienzos de su historia, donde aparecen esclavos y jesuitas de perfil renacentista, colonos europeos y miembros de los pueblos originarios de esta tierra, sujetos al antiguo dominio imperial español. Todo ello, conservado y custodiado para su consulta y uso, y, en definitiva, para que no se pierdan con el tiempo los hechos del pasado.

PLANO
DEL
COLEGIO NACIONAL
DE
MONSERRAT
DE
CÓRDOBA

PISO BAJO

Notas

1. Una primera versión de estas páginas fue publicado en Sartori, Federico; *El inventario del Archivo Histórico del Colegio Nacional de Monserrat; Imprenta del Monserrat: Córdoba; 2019.*
2. “Para que no se pierdan con el tiempo los hechos de los pueblos” (Heródoto. trad. Lic. Amparo Agüero). Es este el lema del Archivo del Monserrat, por cuanto en su currícula se enseña el idioma griego clásico, conocimiento indivisible de la cultura y el pasado de la institución.
3. El único trabajo realizado hasta el momento se le debe a Aurelio Tanodi, quien en su *Guía de los Archivos de Córdoba (1968) revisó, a grandes rasgos, el contenido del fondo colonial.*

Termómetro al termómetro, esta lectura, este ejercicio de revisión que Hiraes obsequia a quien sepa acercársele, es un juego de espejos tan implacable como ingenioso. La reciente novela de Padura tiende la mano a una mirada aguda que se ha de detener en los afectos inesperados de un libro que se ha echado a volar unos meses atrás.

Cubanidades en vilo, una lectura a *Como polvo en el viento*

POR GUSTAVO HIRALES

Escritor, militante del comunismo mexicano y protagonista de la guerrilla en la década de los setenta, participó de manera vehemente en los partidos políticos de raíces comunistas. Ha sido servidor público, consultor, asesor. Columnista durante años de diversos medios de comunicación.

He terminado la lectura de *Como polvo en el viento*, del cubano Leonardo Padura. No me ha decepcionado. Diría más, me ha gustado, mucho. Por varias razones. Es un fresco de la vida en Cuba (y del exilio cubano) de los últimos 20 o 30 años, sin concesiones a la corrección política ni a las consignas y fijaciones de los bandos.

Por supuesto, es una novela, una obra de ficción. Pero cualquiera que medianamente conozca el trasfondo histórico y algunas historias personales relacionadas con la isla sabe que, si bien los personajes y los hechos que les atañen pueden ser ficticios, lo que narra y describe es cierto, dolorosamente cierto para millones de cubanos.



A Padura lo conozco por sus novelas policíacas del detective Mario Conde, pero sobre todo por su monumental novela histórica *El hombre que amaba a los perros*, donde entrelaza el dramático y hasta trágico curso de varias revoluciones de nuestro tiempo (la rusa, la española, la cubana), mediante la recreación de las biografías de Trotsky y de Ramón Mercader, su asesino. Si algo le reprocho al Padura de ese libro es que no supo escribir un epílogo a la altura de la obra.

Como polvo en el viento se yergue sobre las historias de los personajes centrales, el Clan de los amigos de los tiempos universitarios de La Habana: Elisa Correa, Horacio, Darío y sobre todo Clara, Bernardo e Irving, el homosexual; y sus hijos: de Elisa, Adela; de Clara, Marcos el mago Mandrake y Ramsés, su hermano mayor.

El drama en sus vidas inicia con la extraña muerte del pintor Walter, aparente suicidio, y la abrupta desaparición de Elisa, la esposa embarazada de Bernardo, a quien le ha confesado que el hijo que espera no es suyo. Es la Cuba de inicios de los años noventa, cuando empieza el terrible “periodo especial”, cuando se derrumba el campo socialista y con él la “ayuda solidaria” que la URSS daba a la economía cubana.

Ya de por sí la vida cotidiana era difícil en la isla, pero el periodo especial (la decisión de la dirigencia cubana de resistir a lo numantino) la hace precaria, llena de necesidades insatisfechas y de temores por el presente y el futuro. Lo que, como apunta el autor, hace aflorar no lo mejor de la gente, sino lo peor, el cinismo, el *gandallismo*, la degradación moral.

Tras la muerte de Walter y la desaparición de Elisa, todo se precipita en un laberinto de descomposición en el que sobresalen el alcoholismo suicida de Bernardo, la traición de Horacio, la desertión de Darío (que abandona mujer e hijos para buscar su realización como cirujano en un país europeo). De repente todo el Clan se va o se está yendo al extranjero, en busca de un lugar más amigable para vivir, y sólo se quedan Clara y Bernardo, que se reencuentran con el amor mutuo y una modesta felicidad en medio de la lucha feroz por la sobrevivencia.





En la vieja casa del poblado de Fontanar crecen los hijos de Clara, Ramsés y Marcos. Pasan los años, la economía cubana mejora un poco por las medidas gubernamentales de “liberalizar” ciertas mínimas actividades comerciales y por las remesas que envían los cubanos en el exilio. Salir de la isla ya no es tan difícil, pero hay que saber cómo. Y a eso se aplican primero Ramsés, el hijo mayor de Clara, y luego Marcos, el Benjamín.

Ramsés se va a Europa, donde se casa con la hija huérfana de otra pareja de asiduos del Clan (Liuba y Fabio), y tienen un “hijo francés”. Marcos, a Miami, al sueño americano, donde de manera fortuita conoce a Adela, la hija de Elisa. ¿Por qué se van? Por muchas razones. Está la realidad de la represión, la vigilancia, el control social (los Comités de Defensa de la Revolución) y un sistema político corrupto que destruye vidas sin dar alternativas.

Alguna gente se la ingenia para sobrevivir, como Marcos, pero siempre sienten que están en la tablita, en cualquier momento pueden caer en desgracia. En un momento Marcos le dice a Adela:

Como te dije, hay un millón de gente que vive como vivía yo en Cuba, viviendo del invento... la gente de mi edad creció en una época en que no había nada y se crió sin creer en nada. Si acaso en sobrevivir. Hay de todo, en verdad, hasta comecandelas (comunistas) de la vieja escuela, pero la mayoría... la mayoría ni se acuerda de que hubo un Muro de Berlín y que los soviéticos eran nuestros hermanos. No les interesa la política y no se tragan los cuentos de los políticos de que habrá un futuro mejor, ni los oyen, y buscan eso mejor ellos mismos, como pueden.

Y así como *El Perfume* inicia con la frase de que, en aquel tiempo “Todo Parísapestaba”, así en la Cuba revolucionaria “todo el mundo robaba”.

Adela escuchaba y se descubría sin herramientas que le permitieran entender bien cómo funcionaba aquel mecanismo rudimentario y peculiar, los engranajes de una sociedad en donde lo que no era ilegal estaba prohibido, pero la gente encontraba resquicios y se podía robar (al Estado) sin considerarse un delincuente, y vivir mejor sin trabajar que trabajando. Pero a la vez (Adela) no entendía que fuese necesario organizar una red de contrabando de queso como si se tratase de cocaína.

Si nadie se va del sitio en que es feliz, a menos que se vea obligado a hacerlo, cae por su peso que los cubanos se van porque no son felices. O las razones de Darío: “su necesidad visceral de alejarse del foso tremebundo de violencia y miserias de donde había salido, avanzar, distanciarse, ir cada vez más lejos y estar más alto, siempre sin mirar atrás”. O la sombra amenazante de la vigilancia política y la delación (“no entiendo por qué vigilan a unos comemierdas como nosotros”).

El autor es un maestro para crear personajes verosímiles, complejos, con todas las luces, las sombras y los grises que nos da la realidad, la histórica y la personal. Así no es difícil creer en la fuerza de los lazos amistosos que unen a los del Clan, o la disposición a perdonar a quienes los hirieron, ofendieron o traicionaron.

Cuando la ideología se ha vuelto un cadáver y ya no soporta valores universales, lo que queda es la decencia, la integridad, el valor, la amistad, el amor. Y el crisol de la cubanidad que, independientemente de dónde vivan, abraza a los cubanos, a estos cubanos, por encima de todo. Además, Padura teje una novela de suspenso donde solo al final se resuelve el doble misterio de la muerte de Walter y la desaparición de Elisa

Si retoman como lema de batalla la canción *Dust in the wind*, no aluden sólo a una época (en la que creyeron ser felices), ni solo a lo azaroso e indeterminado de las vidas humanas, sino también al peso del destino (el viento) que de un lado para otro los va guiando, abusando de la conocida e insoportable levedad del ser. Y el ancla de todo, lo que da coherencia y sentido a la existencia, es la memoria, la nostalgia, las raíces comunes de la cubanidad.

