



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

IESALC

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

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** **11**
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** **21**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** **49**
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** **77**
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** **103**
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos 183**
indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

4 Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afro-descendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

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

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(2017).** Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

NOTA BIOGRÁFICA

:: Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribu-

yó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual ha impulsado la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil

- **Anny Ocoró Loango**
Universidad del Salvador(USAL) Argentina
-
- **María Nilza da Silva**
Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

:: Resumen

El presente artículo intenta hacer un resumido balance de las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes en Colombia y Brasil y analizar las experiencias, alcances y desafíos de su implementación en ambos países. Para el caso colombiano argumenta que, pese a los avances y logros de estas políticas, sus alcances aún son incipientes y limitados. Mientras que en Brasil se han llevado a cabo significativos avances en los últimos 15 años. Finalmente, señala que los cupos especiales para estudiantes negros/as en las universidades públicas de Colombia y las cuotas raciales en Brasil son producto de las acciones y luchas impulsadas por el movimiento negro organizado en los últimos años, dentro de las condiciones de posibilidad académica y política, propias de las universidades en cada uno de los países.

Palabras clave: acción afirmativa, afrodescendientes y educación superior, discriminación racial y políticas públicas.

:: Abstract

The article presents a summary of the policies of action for people of African descent in Colombia and Brazil and analyze the experiences and challenges of their implementation in both countries. For the Colombian case, it explains that, despite the advances and achievements of these policies, it has incipient and limited results. While in Brazil, significant progress has been made in the last 15 years. Finally, he points out that the special quotas for black students in the public universities of Colombia and the racial quotas in Brazil are a product of the actions and struggles promoted by the organized black movement in the last years, within the conditions of academic possibility and political, typical of the universities in each of the countries.

Key words: affirmative action, afro-descendants and higher education, racial discrimination and public policies.

:: Résumé

L'article présent cherche à montrer un bilan des politiques d'action affirmative en direction des afro-descendants en Colombie et au Brésil et à analyser les expériences, portées et défis de leur mise en place dans les deux pays. En ce qui concerne le cas colombien, il est argumenté que malgré les progrès et réussites de ces politiques, ses portées sont encore limitées. Tandis qu'au Brésil des progrès significatifs se sont produits au cours des 15 dernières années. Finalement, l'article signale que les quotas spéciaux désignés aux étudiants noirs dans les universités publiques en Colombie et les quotas raciales au Brésil sont le résultat des actions et des lutes menées par le mouvement noir organisé au cours des dernières années, dans de conditions de possibilités académiques et politiques propres aux universités de chaque pays.

Mots-clés: action affirmative, afro-descendants et éducation supérieure, discrimination raciale et politiques publiques.

:: Resumo

Este artigo busca fazer um balanço resumido das políticas de ação afirmativa para afrodescendentes na Colômbia e no Brasil e analisar as experiências, abrangências e desafios de sua implementação em ambos os países. Para o caso colombiano argumenta que, apesar dos desenvolvimentos e progressos dessas políticas, suas coberturas ainda são incipientes e limitadas. Enquanto no Brasil foram realizados significativos progressos nos últimos 15 anos. Finalmente destaca que as vagas especiais para estudantes negros/as nas universidades públicas da Colômbia e as cotas raciais no Brasil são fruto das ações e lutas promovidas pelo movimento negro organizado nos últimos anos, dentro das condições de possibilidade acadêmica e política, próprias das universidades em cada um dos países.

Palavras chave: ação afirmativa, afrodescendentes e educação superior, discriminação racial e políticas públicas.

:: Introducción

Las acciones afirmativas para la población negra surgieron desde los años 60 en los Estados Unidos.⁷⁹ Su finalidad era desarrollar medidas compensatorias que favorecieran a los afroamericanos, para lograr revertir la situación de segregación racial y discriminación hacia estos. Para dar cumplimiento a las mismas, el Estado creó instrumentos de política pública que equipararan el acceso a oportunidades de la población negra, mediante políticas orientadas, en especial, a la inserción en el mercado de trabajo público y privado, el acceso a la educación superior y la legislación antidiscriminatoria. Su puesta en marcha fue, en gran parte, resultado de la lucha del movimiento por los derechos civiles y de la lucha librada por los afroamericanos en ese país. Posteriormente la justificación de estas políticas dejó de basarse en categorías raciales y pasó a fundamentarse a través de criterios de promoción de la diversidad cultural, lo cual amplió los beneficiarios de las mismas hacia los hispanos, las mujeres y los grupos de diversidad sexual (Góngora, Mera, 2014).

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. 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 América Latina (Mato, 2009).

En la región, Brasil es el principal referente en torno a la aplicación de políticas de acción afirmativa para la población negra⁸⁰. Fue, además, pionero en estas luchas, al ser el primer país de la región en proponer cuotas para negros e indígenas. Las acciones afirmativas también fueron acogidas por la ONU. La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban (2001), instó a los Estados a desarrollar políticas de acción afirmativa para los afrodescendientes y reconoció que el racismo somete a la población afrodescendiente a una situación de mayor marginación y perjuicio. Tanto las declaraciones finales como los programas de acción de la Conferencia Preparatoria de Santiago y de la Conferencia Mundial de Durban, se manifestaron acerca de la urgencia de que los Estados diseñen

⁷⁹ Las políticas de acción afirmativa, en la década del 60 en los Estados Unidos, fueron instituidas por la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Orden Ejecutiva 11246 de septiembre 24 de 1965. Es importante decir que en países como India o Sudáfrica también se han desarrollado acciones afirmativas. Incluso la experiencia de la India es anterior a la de los Estados Unidos (ver Góngora, Mera, 2014). Estas políticas también son conocidas en los países europeos como políticas de discriminación positiva o acción positiva.

⁸⁰ Brasil es indiscutiblemente el país que mayores desarrollos presenta en la implementación de acciones afirmativas. En la actualidad un gran número de universidades estatales y federales cuentan con acciones afirmativas. Otros países de la región también han venido implementando políticas en esa dirección (Colombia, Ecuador, Bolivia entre otros).

estrategias de lucha y establezcan acciones afirmativas contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas conexas de intolerancia⁸¹.

Las acciones afirmativas son medidas encaminadas a proteger los derechos fundamentales de los grupos marginados: los afrodescendientes y los pueblos indígenas, así como de otras víctimas de racismo como los migrantes. La comunidad LGBT, las mujeres la población discapacitada, la población reinsertada entre otros, también pueden ser objetivo de aplicación de estas medidas y estas políticas no se limitan a los cupos o cuotas de acceso a la educación superior ni a los grupos étnicos. Esta es sólo una de las formas posibles de llevarlas a cabo.

A pesar de todo, la implementación de políticas de acción afirmativa no deja de ser conflictiva. Cuenta con marcadas posiciones a favor y en contra de su implementación⁸². Se trata de un campo de lucha de fuerzas con distintos actores: Estado, movimiento negro, organismos internacionales y, finalmente, la sociedad en general. Si analizamos el caso de Brasil, dentro de los argumentos que se oponen a su implementación se señala que la Constitución brasileña garantiza la igualdad de todos los individuos frente a la ley, por lo que no sería necesaria la existencia de leyes o privilegios diferenciales (Igreja, 2011). También se argumenta que las políticas raciales fomentan el racismo, crean privilegios y derechos basados en el color de la piel y amenazan la igualdad de derechos instituida ante la ley (Sito, 2014). Por otra parte, quienes están a favor argumentan que las políticas de acción afirmativa no van en contra de la Constitución brasileña sino que más bien, contribuyen a garantizar los principios de igualdad manifiestos en esta (Igreja, 2011). También se argumenta que sólo las políticas públicas específicas permitirán combatir la histórica desigualdad racial presente en Brasil y generar una verdadera igualdad material y no sólo legal.

81 Particularmente para América Latina la agenda de Durban fue muy significativa y representó un salto importante en la política para los afrodescendientes. Si bien el movimiento negro había logrado algunas conquistas en la región, previas a Durban, como las reparaciones territoriales en el caso de la ley 70 en Colombia y los quilombos en Brasil, la Conferencia legitimó los reclamos y representó un salto cualitativo en las políticas raciales, ya que la mayoría de los Estados se comprometió a desarrollar políticas a favor de los afrodescendientes. En efecto, Latinoamérica fue la región del mundo en la que mayor relevancia cobró las disposiciones de lucha contra el racismo acordada en Durban (Lao-Montes, 2009).

82 En el año 2006 se dio en Brasil un intenso debate entre intelectuales que se posicionaron a favor y en contra de las acciones afirmativas para negros e indígenas en las universidades. El Congreso Nacional discutía en ese momento dos proyectos de ley: el Proyecto de Ley de cuotas (PL 73/1999) y el Proyecto de Ley del Estatuto para la Igualdad Racial (PL 3.198/2000). El grupo que se manifestó en contra entregó un manifiesto el día 30 de mayo de 2006 titulado: "Todos têm direitos iguais na República Democrática". Por otro lado, quienes apoyaban las cuotas raciales y el estatuto para la igualdad racial respondieron con otro manifiesto, titulado: "Manifiesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial" (Sito, 2014). En el año 2012, durante el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, se aprobó la Ley de Cuotas Sociales, Ley 12.711 de 2012, que reserva un mínimo del 50% de las plazas en las universidades federales para estudiantes de escuelas públicas. Sin embargo, en la actualidad, fruto de la crisis institucional y el asalto a la democracia que atraviesa Brasil, el gobierno de Michel Temer ha recortado las políticas sociales, entre ellas las políticas de acción afirmativa en la educación superior.

Esta discusión también ha tenido lugar en Colombia. Si bien en el caso colombiano el contexto es distinto, los argumentos a favor y en contra han sido similares. Quienes critican las acciones afirmativas apelan fundamentalmente al mérito o los efectos racializantes de estas medidas ya que, consideran que el ingreso a las universidades debe producirse por mérito propio y no por un acceso preferencial basado en cuestiones raciales.

Existen, además, otros factores que dificultan las posibilidades de que se discutan e implementen políticas de acción afirmativa para la población afrodescendiente en la región. El mayor temor está en reconocer el racismo estructural, constitutivo de las sociedades latinoamericanas, y el desigual orden racial que ha marcado la historia de afrodescendientes en América Latina, negándoles no sólo el acceso a derechos igualitarios sino también minando el desarrollo de su identidad cultural. Dificulta también porque desde estas políticas se ha venido interpelando y cuestionando el discurso del mestizaje y de la democracia racial, como el discurso representativo de la identidad de las naciones latinoamericanas. Justamente estas políticas han abierto el debate sobre la invisibilización de las poblaciones negras y sobre las relaciones de dominación, relaciones poder/saber ancladas en el campo epistémico.

:: Respaldo constitucional a las acciones afirmativas en Colombia

En Colombia, las acciones afirmativas están fundamentadas por el artículo 13 de la Constitución Política, por la Sentencia T-422/96 que señala que "la diferenciación positiva correspondería 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 del año 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 sub-representado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación"⁸³.

Desde el año 2004 el concepto de "política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana" aparece mencionado en el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) número 3310. Según el documento CONPES, pese a los avances implementados para favorecer la participación de

⁸³ En el año 2001, la Corte Constitucional también se expidió en la Sentencia C-169/01, sobre el proyecto de ley que dispuso "la asignación de dos curules en la Cámara de Representantes a las comunidades negras". En esa sentencia la Corte vuelve a marcar la obligación del Estado de crear medidas a favor de la población negra y sobre la creación de medidas de diferenciación positiva.

esta población “se carece de una política orientada al grueso de la población negra o afrocolombiana dispersa en campos y ciudades de nuestra geografía que se encuentra en condiciones de marginalidad, exclusión e inequidad socioeconómica” (CONPES, 2004, p. 4). Las acciones afirmativas aparecen aquí como un instrumento que permita mejorar las condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera, raizal, y aparecen claramente mencionadas en el diseño de políticas públicas.

Las primeras experiencias de cupos especiales para grupos étnicos en las universidades se desarrollaron para los grupos indígenas⁸⁴. Posteriormente, se fue incluyendo a las comunidades negras⁸⁵, afrocolombianas, raizales⁸⁶ y palenqueras⁸⁷ de contextos rurales y urbanos. La modalidad de inclusión se ha venido desarrollando, principalmente en las universidades públicas, a través de pequeños cupos para aspirantes de estas comunidades. Los pocos esfuerzos, en materia del desarrollo de políticas de acción afirmativa, han tenido lugar en la asignación de limitados cupos para el ingreso a la educación superior y no así en el acceso al mercado de trabajo en el ámbito público o privado.

El año 2010 la Dirección de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior y de Justicia realizó el relevamiento de los “Acuerdos, resoluciones o convenios con instituciones de educación superior” para población negra, afrocolombiana, raizal. El relevamiento incluyó a 19 universidades públicas de las 32 que componen el Sistema Universitario Estatal Nacional. De esas 19 universidades, 15 cuentan con algún programa o cupo especial dirigido a población negra. Sus programas no son exclusivos para afrodescendientes ya que están dirigidas también a otros grupos (actores) como las comunidades indígenas, comunidades en situación de desplazamiento o reinsertados por procesos de paz.

Las tres principales universidades públicas del país cuentan con programas de cupos especiales que incluyen a la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. La Universidad del Valle otorga 4% de cupos, lo que la convierte

84 La Universidad de Antioquia instituyó desde 1983 un cupo universitario para integrantes de las comunidades indígenas y la Universidad del Atlántico desde el año 1998 estableció cupos especiales para grupos indígenas. Más de 10 años después lo hizo extensivo a las comunidades negras.

85 Según lo expresado en la Sentencia C-169/01 de la Corte Constitucional “el término “comunidades negras”, se refiere tanto a aquellas que habitan en la Cuenca del Pacífico colombiano (...) como a las que estén ubicadas en del Archipiélago de San Andrés y Providencia, las cuales no sólo comparten con las primeras un origen histórico común en las raíces africanas”.

86 La Sentencia C-530 de 1993 de la Corte Constitucional expresó que “la cultura de las personas raizales de las Islas es diferente de la cultura del resto de los colombianos, particularmente en materia de lengua, religión y costumbres, que le confieren al Raizal una cierta identidad. Tal diversidad es reconocida y protegida por el Estado y tiene la calidad de riqueza de la Nación”.

87 Hace referencia a la población Palenquera o de San Basilio de Palenque que está ubicada en el municipio de Mahates, (Bolívar). El Palenque de San Basilio surgió como resultado de la lucha de los negros cimarrones que huían de la esclavización. Su comunidad conserva hasta la actualidad una lengua de origen africano.

en la universidad nacional que más cupos otorga. Tanto la Universidad Nacional de Colombia como la Universidad de Antioquia otorgan 2% de cupos. Si tenemos en cuenta que para el censo de 2005 la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal era de un 10%, podemos decir entonces que existe una sub-representación de esta población en los cupos especiales. Por otra parte, si tomamos como referencia el porcentaje del 26%, atribuido a la población negra total del país, según las organizaciones afro y algunos estudios alternativos, esta brecha sería aún mayor.

Es importante aclarar que estos cupos están dirigidos a programas de pregrado, es decir, a carreras universitarias. Hasta la fecha los programas de posgrados no son cobijados por estas políticas. Para los posgrados existen los escasos créditos condonables que el ICETEX otorga a la población negra⁸⁸. La Universidad del Tolima cuenta con el acuerdo más antiguo y junto con la Universidad Tecnológica de Pereira son las universidades que más cupos especiales asignan. El Acuerdo 025 de junio de 1996 de la Universidad del Tolima, otorga cinco (5) cupos especiales de cada programa académico a los aspirantes de comunidades indígenas y negras⁸⁹. El Acuerdo N° 28 de 2003 de la Universidad Tecnológica de Pereira otorga también cinco (5) cupos en todos los programas ofrecidos por la universidad, pero entre sus beneficiarios, además de los grupos étnicos, son incluidos los desplazados por la violencia, reinsertados de procesos de paz y deportistas de alto rendimiento.

:: Cupos especiales y aval comunitario

En Colombia los cupos especiales asignados para la población negra en las universidades aún son muy limitados. En general rondan el 2% en cada programa, salvo excepciones como las de la Universidad del Valle y la Universidad del Tolima que, como ya mencionamos, asignan un 4 y un 5 por ciento respectivamente. La mayoría de estos cupos están destinados a ocuparse sólo del acceso y no del sostenimiento o permanencia de los estudiantes que ingresan por dicha condición. Si bien algunas universidades otorgan pequeños descuentos, sólo la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Atlántico, contemplan algún tipo de beneficio explícito como la exención o reducción del pago del 100% de la matrícula. La Universidad del Magdalena cuenta con este beneficio, pero lo condiciona al buen desempeño académico del estudiante.

⁸⁸ El Fondo de créditos condonables para Comunidades Negras del ICETEX fue creado mediante el Decreto 1627 de 1996. Este fondo destina recursos para apoyar el ingreso a la educación superior de los estudiantes de las comunidades negras del país. El ICETEX le asigna un crédito educativo para solventar gastos de matrícula y sostenimiento, que será condonado mediante el trabajo comunitario, social o académico del estudiante.

⁸⁹ El parágrafo 01 del Acuerdo 025 señala que "los bachilleres de las minorías étnicas (indígenas y afroamericanos) que habiéndose inscrito no hayan logrado su admisión, pueden ser admitidos dentro de los cinco (5) cupos adicionales de cada programa que para este efecto se disponen. Estos cupos se otorgarán por solicitud de sus organizaciones, o en su defecto de instituciones responsables del Estado".

Quienes aspiran obtener cupos destinados a comunidades o grupos étnicos, en la mayoría de los casos deben ser avalados por organizaciones sociales, comunitarias, Consejos Comunitarios entre otros, que estén inscritos en la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior. Estas organizaciones certifican si el aspirante es miembro o no de un determinado grupo étnico⁹⁰.

Más allá de los problemas que surgen con los avales o de las críticas que se hacen a la exigencia de tener un aval que certifique la pertinencia a la comunidad negra, o que pueda suponer como afirma Prada (2013) “trabas burocráticas a la selección” y “la etiquetación de las personas”, a nuestro juicio este aspecto es una de las particularidades que adquiere la cuestión de cupos especiales o cuotas para grupos étnicos en Colombia. Este es un criterio situado y debemos interpretarlo en el contexto colombiano, ya que es producido en el marco de una legislación que nace conceptualizando a las poblaciones negras desde este marcador étnico.

Fuera de todo esto y de los procesos burocráticos y prácticas desleales que en la obtención del aval se pudieran presentar, resulta interesante pensar que el mecanismo de obtención del cupo no es sólo un hecho individual. Por más que en la práctica aparentemente beneficia solo a las personas implicadas, es un mecanismo colectivo de participación que permite la interlocución entre las universidades y las organizaciones comunitarias y esto no hay que desmerecerlo. El aval testimonia a una comunidad que obtiene un beneficio precisamente por su condición de vulnerabilidad socio-histórica y las políticas afirmativas intentan resarcir en algo su situación. El aval se otorga en tanto miembro, integrante de una comunidad negra que tiene una historia compartida y enfrenta problemas de racismo, exclusión y desigualdad.

:: Movimiento negro universitario en la lucha por la conquista de cupos especiales en Colombia

Es indiscutible el rol que el movimiento estudiantil ha cumplido para la creación de acciones afirmativas al interior de las universidades en Colombia. Los cupos obtenidos para estudiantes de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales en las universidades de Colombia, se ha concretado allí donde hay un movimiento estudiantil negro organizado. El Colectivo de Estudiantes Universitarios/as Afrocolombianos/as (CEUNA) de la ciudad de Bogotá ha tenido

⁹⁰ Este punto ha generado algunas situaciones conflictivas entre las organizaciones que otorgan los avales y aspirantes que “supuestamente” no se corresponden con el fenotipo o características que avalen su postulación. También han surgido algunos reclamos o denuncias de estudiantes que manifiestan que algunas organizaciones les cobran dinero a cambios de otorgarles el aval. Sin embargo, estos son hechos aislados y no constituyen un problema central de estas políticas.

un fuerte protagonismo en la lucha por las acciones afirmativas en el país. Esta organización universitaria se creó en el año 2004 y desde sus orígenes comenzó a cuestionar el bajo nivel de representación y presencia de los estudiantes negros/afro en las instituciones de educación superior.

La participación del movimiento negro en la educación superior no es nueva en la historia de Colombia. Desde mediados de los años 70 distintos intelectuales y estudiantes afrocolombianos crearon círculos de estudio, siendo uno de los que mayor relevancia alcanzó el “Centro para la Investigación de la Cultura Negra”. También se creó el “Centro de Estudios Franz Fanón” y posteriormente el “Movimiento Cimarrón” (un proyecto político derivado del Círculo de Estudios Soweto), creado en 1982 bajo el nombre de “Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia – Cimarrón” (Agudelo, 2005).

CEUNA logró nuclear distintas organizaciones universitarias negras del país y construir una plataforma de representación de estudiantes negros/ afrocolombianos a nivel nacional. Uno de sus principales objetivos de trabajo es lograr la implementación de acciones afirmativas en todas las universidades del país. CEUNA presionó para que la universidad pública más importante del país, Universidad Nacional de Colombia, creara acciones afirmativas al interior de ese claustro. Como consecuencia de su accionar y reclamos, esta universidad creó en el año 2009 el “Programa Especial para la Admisión de Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal” (Acuerdo 013). Este establece un cupo del dos por ciento (2%) de cada programa curricular que convoque la admisión en la universidad. El Acuerdo 013, reglamentado por la Universidad Nacional, recibió muchas críticas de los voceros del colectivo de estudiantes de CEUNA –a través de un comunicado a la opinión pública expresaron su in-conformidad– ya que el acuerdo sólo beneficia a un 2% de estudiantes y no un 10% como ellos habían propuesto en las negociaciones, entre otros aspectos.

Luego de la sentencia de la Corte Constitucional, que formalizó las acciones afirmativas, se han producido importantes avances en la consecución de cupos en distintas universidades. No obstante, debemos enfatizar que las transformaciones alcanzadas son resultado tanto de decisiones que se dieron “desde arriba”; es decir, de orden constitucional/institucional, que van instalando el tema en el país, como “desde abajo”; en las luchas gestadas por el movimiento negro/afrocolombiano universitario.

:: Aciertos y limitaciones de las acciones afirmativas en Colombia

Es indudable que las políticas de acción afirmativa han favorecido el ingreso de los estudiantes de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales a la educación

superior. Este no es un dato menor si tenemos en cuenta el hecho objetivo del bajo porcentaje de estudiantes de este grupo poblacional que participan en la educación superior⁹¹. La política de cupos de ingreso para comunidades negras, afrocolombianas, raizales, encara la amplia desigualdad de oportunidades de estos grupos en el campo educativo y permite permear, de algún modo, las fuertes barreras raciales y educativas presentes en el contexto colombiano.

Resulta relevante tener en cuenta que los estudiantes que ingresan a este tipo de programas son, en muchos casos, la primera generación de la historia familiar que logra acceder a la educación superior, lo cual representa un viraje importante en la trayectoria familiar. Estamos ante el caso de grupos excluidos que tíbiamente comienzan a tener participación en la educación superior.

Si bien Colombia cuenta con una destacada normativa a favor de la educación para los grupos étnicos y el desarrollo de políticas etnoeducativas en la educación superior, subsisten profundos vacíos para habilitar la puesta en marcha de una real política de acción afirmativa en las universidades. Colombia es un país con una inequidad estructural⁹² en la educación superior y tiene una deuda histórica en educación superior con toda la población, en especial con los grupos indígenas y las comunidades negras.

Otra limitación se debe al hecho de que la cobertura aun es escasa y no todas las universidades públicas de Colombia cuentan con cupos especiales para estudiantes indígenas y afrocolombianos. La mayoría de los programas sólo garantiza el ingreso pero no hay una política que se ocupe de la permanencia de los estudiantes negros. Como tampoco de la articulación de las acciones afirmativas con el mercado laboral. Finalmente, una limitante importante es que estos programas no toman en cuenta las "dificultades de origen", en la dirección propuesta por Bourdieu y Passeron (1960), con las cuales ingresan estos estudiantes a la educación superior y adolecen de una política que acompañe a los estudiantes en sus trayectorias académicas en la universidad. Como resultado de ello se produce una alta tasa de deserción de los estudiantes, situación que supera el esfuerzo personal o el mérito individual, para entramarse en las estructuras que hacen a la desigualdades de clase y étnico-raciales en Colombia.

91 El estudio realizado por Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007), señala que en la ciudad de Cali existen mayores desigualdades educativas entre la población afrocolombiana con respecto a la población no afrocolombiana. Afirman que: "la población afrocolombiana enfrenta situaciones de mayor vulnerabilidad sociodemográfica que la no afrocolombiana: (...) los hogares afrocolombianos tienen un mayor tamaño promedio, y para dicha población son mayores las tasas de analfabetismo (...) menores las tasas de asistencia escolar para los diferentes grupos de edad y menor la cobertura de salud (p. 706-707).

92 Según el documento CONPES 3310 de 2004 "solamente el 14% de los afrocolombianos ingresan a la educación superior, porcentaje inferior al de la población no afro (26%)" (p.21).

:: Las desigualdades raciales y las acciones afirmativas en Brasil

Las acciones afirmativas en Brasil, en el formato de cuotas en las Instituciones de Enseñanza Superior – IES, para estudiantes de escuela pública y negros, son nuevas, fueron implantadas hace poco más de 15 años. Y lo fueron porque el país es, reconocidamente, un Estado en el cual hay problemas raciales⁹³. Fueron también un intento de superar o amenizar las consecuencias del racismo presentes en todas las instancias sociales, en especial, en la enseñanza superior. Para entender el porqué de las acciones afirmativas en Brasil es necesario retomar, rápidamente, el contexto histórico de desigualdades raciales y las relaciones sociales.

Había una idea de que la situación del negro se alteraría significativamente con la abolición en 1888. Eso, sin embargo, no ocurrió y el negro continuó al margen de la sociedad. El proceso abolicionista estuvo preocupado, sobre todo, en liberar a los esclavizados, pues se acreditaba que con eso Brasil entraría en el rol de los países modernos, civilizados y listos para el progreso. El destino de los ex-esclavizados no fue objeto de preocupación de la mayoría de los abolicionistas (Maríngone, 2011).

En el final del siglo XIX imperaba, en el mundo occidental, la idea de la existencia de las razas y de su jerarquización, basada en las teorías del evolucionismo social. Tales ideas eran ratificadas por la ciencia. En el ámbito de la prevalencia del denominado “racismo científico”, el Brasil tenía un inmenso problema: el mestizaje.

:: Raza, mestizaje y desigualdades

La mezcla de razas fue considerada un fuerte elemento de degeneración del individuo. Se creía, entonces, que el hecho de poseer “sangre” negra o indígena, llevaba al ser humano a quedar mentalmente frágil y más degenerado moralmente. En muchas regiones del país, especialmente en la región sudeste, surgirán sociedades eugenésicas que se preocupaban por la mejoría de la raza brasilera, muchos educadores que definirán los rumbos de la educación brasilera participarán de esas sociedades eugenésicas (Marques, 1994).

La raza, una preocupación en aquel contexto, era discutida abiertamente en los ambientes intelectuales y políticos. El problema del mestizaje era considerado

⁹³ Entendemos la raza como una construcción social, entendiendo que biológicamente el concepto fue superado. Las personas son racializadas socialmente y por eso les son atribuidos valores sociales que, en el caso de los negros, generalmente son peyorativos y desvalorizados.

tan grave que, algunos investigadores internacionales⁹⁴, fueron llamados a Brasil a fin de contribuir para la solución de los problemas raciales. Las teorías racistas contribuirán a una mayor desvalorización del negro, rodeado por el estigma de esclavización en la sociedad brasilera y por las desigualdades raciales en el país. Según Octávio Ianni y Florestan Fernandes:

...a doutrina da inferioridade do mestiço, do negro e do índio convinha à camada dominante na sociedade brasileira, interessada na manutenção do status quo. Essa doutrina teve e ainda tem no Brasil um papel muito importante na preservação das estruturas de dominação arcaicas (Ianni, 1966, p. 5).

...a própria situação existente nasce, em larga parte, do fato da desigualdade racial ser percebida, explicada e aceita socialmente como algo natural, justo e inegável, como se a ordem competitiva não alterasse o antigo padrão de relação entre o negro e o branco... (Fernandes, In. Ianni, 1966, p. 8).

A pesar de esa realidad, predominó en el país la idea de cordialidad entre negros y blancos y consecuentemente de democracia racial⁹⁵. Solamente a partir del final de la segunda guerra mundial, con los estudios de la UNESCO, se hizo posible que la realidad de la población negra apareciese de una manera más real. Se mostró que había conflictos y que la población de "color" no estaba comfortable. Había un problema racial en Brasil, que hasta entonces era negado. Sin embargo, en esos mismos estudios, muchos problemas relativos a los negros fueron considerados apenas en su dimensión económica.

Fernandes, para mostrar la importancia del color en la definición del "lugar social", analiza el período de la esclavitud, más resalta el contexto después de la segunda guerra mundial. Este autor afirma que el color definía las posiciones en la sociedad brasilera en la década de 1950.

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

94 Louis Agassiz y el Conde Arthur de Gobineau estuvieron en Brasil en el final del siglo XIX para intentar encontrar una solución para el mestizaje, considerado en la época, un problema. Decía Agassiz: "...que qualquer um que duvide dos males da mistura das raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental". Por otro lado, Arthur de Gobineau afirma: "Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia" in. SCHWARCZ, 1995, p. 178.

95 Idea atribuida por muchos a Gilberto Freyre en su obra "Casa Grande e Senzala".

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 FERNANDES e BASTIDE, 1955, p. 71).

:: Movimiento negro y estudios sobre desigualdades raciales

Contra las desigualdades y su naturalización, el movimiento negro en sus muchas fases y organizaciones se esforzó por mostrar las desigualdades con numerosas iniciativas, un ejemplo de esto son las acciones de los clubes de negros que implementan estrategias para la integración de los negros en la sociedad, tales como la creación de escuelas en sus propios clubes, etc.

En esta dirección destacamos muchas iniciativas, incluyendo las acciones del teatro experimental del Negro -TEM - fundado por el sociólogo Alberto Guerreiro Ramos y por Abdias do Nascimento, economista, actor, escritor, autor y profesor en muchas instituciones internacionales y en Brasil, además de haber servido como diputado federal y senador. El TEN promovió la Convención Nacional de Río de Janeiro, que tuvo lugar en dos etapas, a finales de 1945 y principios de 1946. Kabengele Munanga relata:

Dessa convenção resultou um documento intitulado "Manifesto à Nação Brasileira"; redigido por Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos. Falava-se nesse manifesto, de "trabalhar para a valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico; de lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares" (MUNANGA, 2016) ⁹⁶.

Estudios posteriores a los promovidos por la UNESCO fueron fundamentales para poner al descubierto la realidad de la población negra brasileña. Entre ellos, se destacan los estudios sobre las desigualdades, en particular, los estudios de Carlos Hasenbalg en los años 1970 y 1980. Ellos mostraron que, a pesar del desarrollo social y económico del país, el negro aún estaba en una situación de inferioridad en la sociedad brasileña. Hasenbalg, utilizando los datos producidos por los censos IBGE, analizó la situación de la población negra en relación con la población blanca y encontró que la discriminación racial era el elemento

⁹⁶ Munanga, Kabengele. Ações Afirmativas e políticas de permanência: desafios e perspectivas. Conferência de Abertura do III Encontro dos NEABS Região Sul - Organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Estadual de Londrina. 13-14 de abril de 2016.

principal en el mantenimiento de la desigualdad, a pesar de los cambios estructurales por las cuales pasó el país a partir de la década de 1950.

A lo largo del siglo XX fue fundamental el papel del Movimiento Negro que denunció continuamente las desigualdades raciales en todos los indicadores sociales⁹⁷ y las injusticias causadas por el racismo. Es en este contexto que muchos se oponen políticas de acción afirmativa.

:: Acciones afirmativas y marcos legales

Aunque nacidas bajo la influencia del experimento llevado a cabo en los Estados Unidos, las políticas de acción afirmativa en Brasil tienen sus propias características y desarrollo durante menos de dos décadas. Por lo tanto, los análisis sociológicos son todavía limitados debido a la corta vida de las acciones afirmativas y las experiencias de diversidad.

Vale la pena mencionar algunos marcos legales de la adopción de estas políticas. Algunos investigadores consideran que el marco fundante para las acciones afirmativas fue la promulgación de la Constitución de 1988. De acuerdo con ellos, por primera vez en la historia del país, el Gobierno Federal reconoce la existencia del racismo brasileño. Porque si existía la necesidad de la acción afirmativa, se reconocía el problema racial en Brasil como evidente. La novedad del Gobierno fue romper oficialmente con la idea de una democracia racial. Tatiana Dias (2011) destaca los hitos que han contribuido al proceso de adopción de la acción afirmativa:

Com a redemocratização e a Constituinte de 1988, ampliou-se a mobilização em torno do combate ao racismo e às desigualdades raciais. Nesse ano, assistiu-se a mobilizações críticas acerca dos 100 anos da Abolição e à criação da Fundação Cultural Palmares, primeiro órgão federal dedicado à questão racial. Por sua vez, a Constituição de 1988 promoveu significativos avanços: o racismo foi disciplinado como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5); e foi reconhecida a propriedade definitiva das terras quilombolas (Art. 68 ADCT) e a diversidade cultural, como patrimônio a ser preservado e valorizado (Art. 215 e 216). Em seguida, destacam-se as leis 7.716/1989 e

⁹⁷ He aquí dos ejemplos de las desigualdades en el ingreso y el acceso a la educación superior. En 2003, los negros recibían menos de la mitad del ingreso de los blancos, es decir, 48%. En 2015 disminuyó la desigualdad, el negro comenzó a recibir el 59% de los ingresos de los blancos. Sin embargo, la diferencia sigue siendo alta, un 40% menos. Conf.: PME - Encuesta Mensual de Empleo - IBGE - 2003/2015 (áreas metropolitanas - Recife, Belo Horizonte, Sao Paulo, Salvador, Río de Janeiro y Porto Alegre). En la educación superior, en la franja etarea entre 18-24 años, los estudiantes blancos representan el 79% y el negro del 20% en 2014. Sin embargo, antes de la acción afirmativa, en 1997, los negros ascendían a sólo el 4%. El incremento fue 5 veces mayor, según la Encuesta Nacional de Hogares 2014. A pesar de los avances en el acceso al empleo y la educación superior, las desigualdades son enormes.

9.459/2007, respectivamente conocidas como *Lei Caó* e *Lei Paim*, dedicadas ao combate à discriminação racial. Com a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 1995, o tema ganha novo impulso e mais espaço na agenda governamental. Em resposta, é instituído o *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra*, no âmbito do *Ministério da Justiça*.

Outro marco na trajetória pela igualdade racial no país foi a *III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, África do Sul, 2001)*, que promoveu uma evolução nas respostas governamentais ao tema. Desde então, o governo tem avançado na consolidação do combate às desigualdades raciais, à discriminação e ao racismo como área de intervenção estatal, apresentando, como alternativa de enfrentamento, uma série de ações que têm como ponto central a criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*, em 2003. Todavía, permanece o desafio de compreender o racismo como estruturante das relações sociais, o que se reflete no ainda insuficiente tratamento do tema pelas políticas públicas (Dias, 2011, p. 1).

:: Implementación de acciones afirmativas en educación superior

La población brasileña, según la Encuesta Nacional de Hogares por Muestreo - PNAD 2014 es 203.2 millones. De estos, el 53,6% se auto declara negro⁹⁸, 45% pardo y 8,6% negro. Aunque representen la mayoría de la población en todos los indicadores sociales, los negros están en desventaja en comparación con otros grupos de población, como blanco y amarillo⁹⁹.

Las acciones afirmativas existen por causa de una desigualdad estructural y como consecuencia del racismo presente en la sociedad brasileira. A pesar de eso, muchos piensan que las acciones afirmativas, por ser política pública, fueron elaboradas por el gobierno. Con todo, es necesario destacar que tales políticas existen solamente por causa de las acciones de vanguardia del movimiento negro en Brasil, especialmente durante todo el siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Las primeras universidades en adoptar la política de acción afirmativa, en el formato de cuotas, o reserva de plazas, fueron las universidades estaduais de Rio de Janeiro, entre las cuales se encuentra la Universidad Estadual de Río de Janeiro,

⁹⁸ Negro es un concepto político utilizado por muchos investigadores de las relaciones raciales y de los estudios afro-brasileiros. Significa también la sumatoria de pretos y pardos, categorías oficiales utilizadas por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística - IBGE.

⁹⁹ Grupo representado por el origen asiático.

en 2001, fruto de una ley estadual. Siguiendo con la ley estatal, la Universidad del Estado de Bahía también adoptó el sistema de cuotas. En 2004, fue el turno de la Universidad Estadual de Londrina, la cual contó con la colaboración del movimiento negro local y con la acogida del área de gestión administrativa de la institución.

Varios aspectos fueron objeto de acalorados debates en las instituciones de enseñanza superior, en especial al inicio del proceso de adopción de las cuotas, en cuanto al formato de acción afirmativa. Uno de los aspectos más debatidos era saber si las políticas eran constitucionales o no. El debate continuó hasta la decisión del Supremo Tribunal Federal que confirmó la constitucionalidad de las cuotas en el año 2012. Después de esa decisión fue promulgada la Ley 12.711/2012, denominada Ley de cuotas, la cual reguló la adopción de las cuotas en las instituciones federales de enseñanza. En aquel periodo había 69 instituciones públicas que habían adoptado algún tipo de cuotas.

Hoy todas las instituciones federales de enseñanza superior adoptan el sistema de cuotas; y lo adoptan también parte de las estaduais y municipales, pues dependen de la movilización institucional de toda la sociedad local. José Jorge de Carvalho analiza las acciones afirmativas desde su creación en Brasil y las características de las 128 instituciones que han implementado cuotas en el trabajo *"A Política de Cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil"*.

Hay que destacar que en la actualidad las acciones afirmativas no son unánimes. La mitad de las instituciones educativas estatales no adopta el sistema de cuotas, por ejemplo, en Paraná tenemos siete universidades y sólo dos tienen cuotas para negros. El mayor problema no es la oferta de cupos para estudiantes de la escuela pública, pero sí las destinadas a los negros. Hay muchas razones para la adopción de cuotas, pero también hay numerosas posiciones contrarias, así como explicaciones para una u otra posición. Es interesante notar que, curiosamente, viejos argumentos se hacen presentes en la actualidad, en los debates sobre el tema.

:: A modo de conclusión

La política de cupos de ingreso para población negra, favorecida en gran medida por el accionar político del movimiento negro universitario en Colombia y Brasil, encara la amplia desigualdad de oportunidades de estos grupos en el campo educativo y permite permear, de algún modo, las fuertes barreras raciales y educativas presentes en ambos países. Sin embargo, en Colombia su cobertura y nivel de aplicación es aún incipiente. Gran parte de las políticas de acción afirmativa adelantadas en la educación superior, suelen restringirse

al acceso a cupos especiales, inferiores al cuatro (4%) y, en su gran mayoría no superan el dos por ciento (2%), muy lejos del diez por ciento (10%), reclamado por el movimiento negro universitario. En Brasil, aun cuando los porcentajes son significativamente mayores no todas las instituciones educativas estatales adoptan el sistema de cuotas.

REFERENCIAS

- **Agudelo Alvarado, C.E. (2005).** "Multiculturalismo en Colombia: política, inclusión y exclusión de poblaciones negras". Editorial: La Carreta editores. Colombia.
- **Baeta Neves, C.E. (2014).** Enseñanza superior em Brasil y las políticas de inclusión social. Pág. Educ. [online]. 2014, vol.7, n.2 [citado 2016-11-30], pp.152-177. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1688-7468.
- **Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. (1969).** "Los Herederos, los estudiantes y la Cultura". 1era. ed.1967, editorial Labor, Barcelona.
- **Carvalho, J. J. (2015).** A Política de Cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPQ/Universidade de Brasília.
- **Consejo Nacional de Política Económica y Social Departamento Nacional de Planeación de la República de Colombia, Conpes 3310 (2004).** "Política de Acción Afirmativa para la población negra o Afrocolombiana".
- **Castro Heredia, J.A., Urrea Giraldo, F., Viáfara López, C.A. (2009).** "Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali". Revista Sociedad y Economía, núm. 16, enero, pp. 159-170 Universidad del Valle Colombia.

- **Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación, República de Colombia, Conpes 3660 (2010).** "Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal".
- **Corte Constitucional de Colombia.** Sentencias: C-530/93, C-086 de 1994, T-496, 1996, T-422/96, T-174/98 y C-1022/99, T-371-00, C-169/01, T-586/07 y T-769/2009.
- **Chor Maio, M. (1998).** "O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO". *História, Ciência e Saúde*, vol. V (2), julho-outubro 1998, p. 375-413.
- **Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2007).** "Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica". Dirección de Censos y Demografía, Mayo de 2007.
- **Dias, T. (2011).** "Igualdade racial na agenda governamental: trajetória e desafios". *Desafios do desenvolvimento. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisas Aplicadas - IPEA, Ano 8, Edição 70*, em 29 de dezembro de 2011. in.: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2690:catid=28&Itemid=23
- **Góngora Mera, M.E. (2014).** "Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes". *Revista Universitas humanística 77* enero-junio pp: 35-69 Bogotá – Colombia.
- **Hasenbalg, C. (1979).** *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- **Ianni, O. (1996).** *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1966.
- **Igreja, Rebecca Lemos. (2011).** "Las acciones afirmativas en Brasil". En: *Justicia y diversidad en América Latina: Pueblos indígenas ante la globalización* 1 ed. México: CIESAS, v.1, p. 153-176.
- **Lao-Montes, A. (2009).** "Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina". *Universitas Humanística*, [S.l.], v. 68, n. 68, jul. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2273>. Fecha de acceso: 10 feb. 2017

- **Maringone, G. (2011).** O destino dos negros após a Abolição. História. Ano 8, número 70, 2011. http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23 Acesso em 18 de março de 2017.
- **Marques, Vera R. B. (1994).** A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, Editora da Unicamp.
- **Mato, D. (2001).** "Producción transnacional de representaciones sociales y cambio social en tiempos de globalización". En: Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, pp. 127 – 160. Mato, Daniel (coordinador). CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- **(2009).** "Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En: Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos / coordinado por Daniel Mato.- Caracas: UNESCO-IESALC
- **(2016).** "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos". En: Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos. Daniel Mato Coordinador. EDUNTREF, Editorial. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos, Aires. Argentina.
- **Munanga, K. (2016).** Ações Afirmativas e políticas de permanência: desafios e perspectivas. Conferência de Abertura do III Encontro dos NEABS Região Sul - Organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Estadual de Londrina. 13-14 de abril.
- **PME – Pesquisa Mensal de Emprego – IBGE – 2003/2015.** Regiões Metro-litanas - Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre.
- **Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia. 2006-2010.** Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los y las Afrodescendientes 2006 – 2010.
- **Prada, M.A. (2013).** "Acciones afirmativas en las Universidades colombianas: Programas de permanencia de la población afrodescendiente en las instituciones de educación superior". Informe Universidad de los Andes. Informe Red Derechos Humanos y Educación Superior - DHES – ALFA. Disponible en: <https://www.upf.edu/dhes-alfa/es/oficinas/>. Fecha de acceso, febrero 20 de 2017.

- **Sito, L. (2014).** “Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil”. Revista universitas humanística 77, enero-junio, pp: 251-273, Bogotá – Colombia.

- **Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007).** “Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el Departamento del Valle del Cauca”. En: Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales / eds. Claudia Mosquera, Luiz Claudio Barcelos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Anny Ocoró Loango**

Docente Universidad del Salvador (USAL). Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). Investigadora posdoctoral del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente, desarrolla la investigación “Configuraciones de las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes. Un estudio comparativo del acceso, permanencia y exitosa gra-

duación de la población negra en tres universidades colombianas y aprendizajes potencialmente útiles para Argentina”. Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico – racial en América Latina. Es la presidenta de la Asociación de Investigadores Negros/as de América Latina y el Caribe (AINALC).

Correo electrónico:
annyocoro@hotmail.com

:: **Maria Nilza da Silva**

Afrobrasileira, foi pesquisadora convidada e realizou o Pós-Doutoramento no Centre d' Analyse et d' Intervention Sociologiques, junto a École des Hautes Études en Sciences Sociales - CADIS/EHESS em Paris entre maio de 2010 e abril de 2011. No período foi bolsista da Capes. Concluiu o Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, com atuação no curso de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Publicou vários livros, artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Desde 2005 coordena projetos de pesquisa sobre as Relações Raciais, Migração e a Segregação Urbana. Coordena o projeto de extensão

LEAFRO - Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros, com o financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI. Coordena também o PROPE - Programa de apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do estudante da UEL. Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais e População Afro-Brasileira. Foi membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - CADARA, do Ministério da Educação de 2006 a 2010. Desde junho de 2013 coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UEL.

Correio eletrônico:
 mnilzap@gmail.com