



unesco

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

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

33

**Incluye Dossier Temático:
Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de Covid-19
en América Latina y el Caribe**

6. Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango

RESUMEN

Para finales del siglo XX el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana. Surgieron programas, grupos de investigación e incluso pregrados para abordar los asuntos de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa. Los universitarios indígenas y de comunidades afrodescendientes (negras), ahora reconocidos como “grupos étnicos” (GE), fueron recibidos en algunas instituciones de educación superior (IES) a finales del siglo XX y comienzos del XXI, bajo el enfoque diferencial. En la actualidad las políticas de educación superior en nuestro continente suman experiencias muy importantes en diferentes países. Este artículo busca abordar dos experiencias relevantes en el caso de Brasil y de Colombia. En el primer escenario se trata de las acciones afirmativas y la apertura universitaria para los pueblos negros del país con la mayor población afrodescendiente de América Latina. En segundo plano, la etnoeducación universitaria es un proceso que cobija la formación profesoral desde un modelo de control cultural y acceso de estudiantes indígenas y afrocolombianos. En este artículo queremos ofrecer una lectura sobre los impactos y las lecciones aprendidas en Brasil y Colombia como experiencias de transformación de la universidad latinoamericana.

Palabras clave: Acciones Afirmativas; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Pueblos Afrodescendientes; Reconocimiento.

Higher education, indigenous peoples and Afro-descendants. A reading about affirmative actions in Brazil and university ethno-education in Colombia

ABSTRACT

At the end of the 20th century, the issue of cultural diversity and education gained relevance in many areas of the Colombian university life. Programs, research groups and even undergraduate programs emerged to address the issues of interculturality, cultural difference, and educational inclusion. Indigenous university students and from Afro-descendant communities (black), now recognized as “ethnic groups” (GE), were received in some higher education institutions (IES) at the end of the 20th century and the beginning of the 21st, under the differential approach. Currently, higher education policies in the continent have very important experiences in different countries. This article seeks to address two relevant experiences in the case of Brazil and Colombia. The first scenario deals with affirmative actions and university openings for black peoples in the country with the largest Afro-descendant population in Latin America. In the second scenario, university ethno-education is analysed as a process that covers teacher training from a model of cultural control and access for indigenous and Afro-Colombian students. In this article we want to offer a reading on the impacts and lessons learned in Brazil and Colombia as experiences of transformation of the Latin American university.

Keywords: Affirmative Actions; Higher Education; Indigenous Peoples; Afro-descendant Peoples; Recognition.

Ensino superior, povos indígenas e afrodescendentes. Uma leitura sobre as ações afirmativas no Brasil e a etnoeducação universitária na Colômbia

RESUMO

No final do século 20, a questão da diversidade cultural e da educação ganhou relevância em muitas áreas da vida universitária colombiana. Programas, grupos de pesquisa e até programas de graduação surgiram para abordar as questões

da interculturalidade, diferença cultural e inclusão educacional. Estudantes universitários indígenas e de comunidades afrodescendentes (negros), hoje reconhecidos como “etnias” (GE), foram recebidos em algumas instituições de ensino superior (IES) no final do século XX e início do XXI, ainda no abordagem diferencial. Atualmente, as políticas de educação superior no continente adicionam experiências muito importantes em diferentes países. Este artigo busca abordar duas experiências relevantes no caso do Brasil e da Colômbia. O primeiro cenário trata de ações afirmativas e abertura de universidades para os povos negros do país com a maior população afrodescendente da América Latina. No segundo cenário, a etnoeducação universitária é analisada como um processo que abrange a formação de professores a partir de um modelo de controle cultural e de acesso para estudantes indígenas e afro-colombianos. Neste artigo, queremos oferecer uma leitura sobre os impactos e as lições aprendidas no Brasil e na Colômbia como experiências de transformação da universidade latino-americana.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Educação Superior; Povos Indígenas; Povos Negros; Afrodescendentes; Reconhecimento.

L’Enseignement supérieur, les peuples autochtones et les afro-descendants. Une lecture sur les actions positives au Brésil et l’ethnoéducation universitaire en Colombie

RESUMÉ

À la fin du XXe siècle, la question de la diversité culturelle et de l’éducation est devenue pertinente dans de nombreux domaines de la vie universitaire colombienne. Des programmes, des groupes de recherche et même des programmes de premier cycle ont émergé pour aborder les questions d’interculturalité, de différence culturelle et d’inclusion éducative. Les étudiants universitaires indigènes et afro-descendants (noirs), aujourd’hui reconnus comme des “groupes ethniques” (GE), ont été accueillis dans certains établissements d’enseignement supérieur (EES) à la fin du 20e et au début du 21e siècle, selon l’approche différentielle. Actuellement, les politiques d’enseignement supérieur du continent additionnent des expériences très importantes dans différents pays. Cet article cherche à aborder deux expériences pertinentes dans le cas du Brésil et de la Colombie. Dans le premier cas, il s’agit de la discrimination positive et de l’ou-

verture des universités pour les Noirs dans le pays qui compte la plus grande population afro-descendante d'Amérique latine. Deuxièmement, l'ethno-éducation universitaire est un processus qui comprend la formation des enseignants basée sur un modèle de contrôle culturel et d'accès pour les étudiants indigènes et afro-colombiens. Dans cet article, nous proposons une lecture des impacts et des leçons apprises au Brésil et en Colombie en tant qu'expériences de transformation de l'université latino-américaine.

Mots clés: Actions Positives; Enseignement Supérieur; Peuples Indigènes; Peuples Afro-descendants; Reconnaissance.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La política de cuotas o de acciones afirmativas en Brasil

En el texto haremos alusión sobre todo al etnónimo *negro-negra-pueblos negros* para referirnos al caso brasilero, donde ésta ha sido la categoría adoptada por las poblaciones afrodescendientes en el trámite de su reconocimiento étnico-racial. También usaremos la categoría *afrobrasileiro* para abarcar el sujeto colectivo de derechos. En el caso de Colombia, haremos referencia a los etnónimos *afrocolombiano, palenquero, raizal y comunidades negras*, atendiendo a que estas son las nociones en uso en este contexto específico.

Brasil es el país de la región sur de América Latina, en donde se han alcanzado mayores logros en lo que respecta a la institucionalización de políticas en contra de la discriminación y a favor de la equidad racial. La Secretaría de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR) llegó a alcanzar el rango ministerial. Este país cuenta, desde principios del presente siglo, con una serie de políticas públicas instaladas en diversas áreas tales como salud y de educación, en las cuales se pueden apreciar los mayores alcances legislativos de estas políticas (Assis y Alves, 2012).

En la primera década del presente siglo Brasil logró reducir la desigualdad e iniciar un fuerte proceso de movilidad social de la mano del gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) y de Dilma Rousseff (Tible, 2013). Este proceso implicó la participación y el ascenso social de amplios sectores populares y po-

bres, en especial del nordeste del país⁽¹⁾. En particular las políticas de cuotas para negros en las universidades han favorecido ampliamente el ingreso de esta población a la universidad. Esta medida reviste gran importancia en la región, pues Brasil ha sido históricamente un país muy desigual y este tipo de políticas logran de algún modo democratizar el acceso a la educación superior de la población afrobrasileña y estimular su permanencia en el mismo.

En el segundo gobierno de Lula, de acuerdo con Assis y Alves (2012) hubo un avance considerable que se reflejó en la efectivización de políticas para las poblaciones negras en el marco de la protección de los derechos humanos de las mismas. Este avance no puede comprenderse sin tener cuenta la relación de este último gobierno con los movimientos sociales. Durante el período del gobierno de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003) se crea un instituto para promover la igualdad racial, como parte de este proceso se nombran a tres personas negras en algunos Ministerios, al tiempo que amplió las políticas para favorecer la educación superior de los afrobrasileños. Esta participación del movimiento negro se torna en un aporte muy importante para el éxito de estas políticas ya que hubo participación de estos actores en el diseño y en la gestión de las políticas. Esto también permitió ampliar la visibilidad de sus demandas y reivindicaciones. Assis y Alvez argumentan en este caso que se trata de un proceso político en el cual el movimiento "...supo aprovechar, particularmente no primeiro momento, a discussão sobre os desafios e as diretrizes daquele governo, que trouxe muita esperança a toda a sociedade brasileira" (2012, p.73).

También durante el gobierno de este mandatario tuvieron lugar la I y II Conferencia Nacional de Promoción de Igualdad Racial, que movilizó a un número importante de activistas del movimiento negro. Estas fueron capitalizadas por el movimiento al punto de lograr que en el año 2009 se formulara el Plan Nacional de Promoción de la Igualdad Racial, aprobado por el Decreto nº 6872 del año 2009, que empezó a institucionalizar una agenda étnico racial que se materializó en programas, acciones y leyes para favorecer la igualdad racial.

(1) El crecimiento económico de Brasil, si bien no fue superior al del grupo de países que integran los BRICS, se desarrolló acompañado de la disminución de la desigualdad y la disparidad entre los grupos sociales. Las medidas implementadas en este periodo permitieron una distribución del ingreso, redujeron la pobreza y la miseria, mejoraron el acceso a niveles de escolaridad de la población, aumentaron el salario mínimo, se incentivó el mercado interno y con ello el consumo de los sectores populares, la creación de empleo, entre otras (Tible, 2013).

En este mismo periodo, se aprobó la Ley N° 10.639/2003, que instituyó la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña en las escuelas del país. Esta Ley aporta lineamientos nacionales para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana y la Educación de Relaciones Étnico-Raciales en el país. A nivel de la educación superior la Ley N° 11.096/2005 creó el Programa Universidad para Todos (PROUNI) que buscaba promover el acceso de todos a la universidad. También se creó para ese nivel educativo, la política de cuotas o acciones afirmativas en las universidades públicas.

1.2. Institucionalización de la política de cuotas o de acciones afirmativas en Brasil

En la región, Brasil es pionero en materia de Políticas de Cuotas o Acciones Afirmativas para la población afrodescendiente dentro del ámbito educativo. Las acciones afirmativas logran ser institucionalizadas en el año 2012 en el gobierno de Dilma Rousseff cuando la Ley 12.711/2012, buscando democratizar el acceso a la educación superior, dispuso que todas las universidades e instituciones federales de enseñanza tenían que reservar la mitad de sus cupos para el ingreso de estudiantes provenientes de las escuelas públicas. La reserva de estos cupos debe dividirse, según la Ley, entre postulantes auto-declarados negros/as, pardos e indígenas. Dicha Ley también contempla a aquellos alumnos de escasos recursos, independientemente de su condición étnico-racial. Cabe aclarar que la Ley Federal rige sólo para el pregrado. A pesar de ello, algunas universidades vienen avanzando en forma aislada con acciones afirmativas en el nivel de posgrado. La Universidad Estadual de Londrina (UEL), por ejemplo, inició debates para ampliar la Política de Cuotas en la posgraduación. Recientemente también lo hizo la Universidad de Brasilia. En el año 2014 se sancionó la Ley 12.990 que estableció que la reserva del 20% de los cupos ofrecidos, para el concurso de cargos públicos en la administración pública federal, fuesen destinado para la población afrobrasileña. Todas estas acciones son fruto de la lucha histórica del *movimiento negro* brasileiro que, ya desde décadas atrás, denunciaba su ausencia en la educación superior.

Según el Estatuto de Igualdad Racial, instituido por la Ley N° 12288/2010, "se entiende por acciones afirmativas los programas y las medidas especiales adoptadas por el Estado y por la iniciativa privada para corregir desigualdades raciales y promover la igualdad de oportunidades" (art. 1º, VI). En realidad, es el recono-

cimiento de las desigualdades raciales lo que impulsa las políticas que buscan alcanzar la igualdad racial. Tal es así que las acciones afirmativas se vienen discutiendo y analizando en las universidades desde finales del siglo pasado. Sin embargo, es a partir de la Conferencia de Durban (2001) que el Estado se comprometió a establecer medidas y políticas para luchar contra el racismo y a implementarlas de manera efectiva (Ipea, 2019).

La llegada de las cuotas raciales en las universidades brasileras es fruto, sin duda alguna, de las continuas luchas del movimiento negro que se esforzó, con numerosas iniciativas, por mostrar las desigualdades raciales (Ocoró y da Silva, 2017). El Movimiento Negro y su larga lucha a lo largo del siglo XX y desde el inicio del siglo XXI en contra de las desigualdades raciales producidas por el racismo, ha sido el principal actor que ha impulsado la institucionalización de las políticas de cuotas o acciones afirmativas en las universidades. Estas políticas son una respuesta al racismo y la desigualdad estructural de la sociedad brasileras. En esa lucha también han tenido un rol protagónico, los académicos, los colectivos o grupos negros universitarios y el Estado.

La Universidad Estadual de Río de Janeiro, la Universidad del Estado de Bahía, la Universidad de Brasilia y la Universidad de Londrina, fueron las primeras que adoptaron el sistema de cuotas en Brasil. De ahí en más, distintas universidades fueron implementando acciones afirmativas, al tiempo que surgían fuertes debates entre quienes estaban a favor y quienes estaban en contra de la implementación de este tipo de políticas en las universidades federales. Será a partir de 2012 cuando por decisión unánime del Tribunal Federal se aprobó el sistema de cuotas raciales en Brasil. La sentencia establece que las cuotas raciales constituyen una reparación histórica por los siglos de esclavización que sufrió la población negra y para atender las desigualdades que se expresan aun hoy derivadas de aquellas condiciones a las que fueron sometidos.

De acuerdo con la investigación del Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) y del Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais (Cepes/UFU), 2014, entre 1996 y 2014 aumentó la presencia negra en las universidades. Se observan cambios muy significativos entre 2004 y 2014. Por ejemplo, la población blanca pasó de casi el 60% a ser un poco más del 45%. Al mismo tiempo la población parda pasó de casi el 28% al 37,75% y los pretos mostraron un ascenso del 5,90% a casi el 10% (9,82%). Entre pardos y pretos pasaron del 54,20% al 47,57%, lo cual representa un aumento de casi el

10%. Al tomar los últimos 20 años, el estudio observa que entre 1996 y 2014 hubo cambios significativos con relación al aumento de la participación de la población parda y negra que pasó de un poco más del 44% al 53%. De acuerdo con el estudio este aumento al parecer guarda relación con el cambio de quienes, producto del racismo latente en la sociedad, se autodeclaraban blancos.

1.3. Una mirada a la políticas de cuotas, desde Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), a Casa Dona Vilma – Já Mukumby de la UEL

En 1985, con el objetivo de desarrollar actividades para promover la cultura africana y asiática, Eduardo Judas Barros fundó el Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) en la Universidad de Londrina. Este NEAB se encuentra entre los tres centros más antiguo de este tipo de iniciativas en Brasil. Antes de éste se formaron el Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da UFBA (1959) y el Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, (1973). Desde 2004 hasta 2006 el Núcleo fue coordinado por Maria Nilza da Silva y se orientó hacia la investigación e implementación de la ley 10.639/2003. En el año 2013 María Nilza da Silva vuelve a dirigir el NEAB y asume la dirección del Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO). En el año 2014 el Núcleo toma el nombre que lleva en la actualidad. Sus acciones se han centrado en el desarrollo de actividades enmarcadas en la Ley 10.639/03 que, como habíamos mencionado en el capítulo tres, instituye la inclusión de la historia africana y afrobrasileira en el currículo educativo.

El Núcleo desarrolla actividades de investigación y divulgación científica para contribuir a una educación antirracista. También contribuye a visibilizar el papel de la población negra en la vida social, cultural y en las luchas contra la discriminación racial. Su objetivo principal es “promover o reconhecimento e a valorização da história, memória e cultura da população negra, assim como a difusão da sua realidade social, sobretudo no Paraná, tendo como principal instrumento a Lei Federal 10.639/03” (da Silva y Panta, 2019, p. 45). Dentro de las principales acciones del NEAB podemos mencionar su participación en distintos proyectos de investigación como: Programa UNIAFRO; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra de Londrina, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos – NEAA – UEL; Convenio História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: educação e Ações Afirmativas no Brasil; Programa AFROATTITUDE; Programa Uni-

versidade Sem-Fronteiras, LEAFRO I – Laboratório de Cultura e Estudos y diferentes proyectos de pesquisa, entre otros.

1.4. La implementación de la política de cuotas en la Universidad Estadual de Londrina (UEL)

El proceso de implementación de las Políticas de Acción Afirmativa en la Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialmente en lo que hace a la reserva de cupos para estudiantes negros/as que provienen de escuelas públicas, logró consolidarse desde la creación del Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), a Casa Dona Vilma – Yá Mukumby (da Silva y Panta, 2019).

Las acciones del Núcleo de Estudios Afrobrasileros (NEAB) se han centrado en el desarrollo de actividades enmarcadas en la Ley 10.639/03 que instituye la inclusión de la historia africana y afro-brasilera en el currículo educativo. El NEAB desarrolla actividades de investigación y divulgación científica para contribuir a una educación antirracista y visibilizar el papel de la población negra en la vida social y cultural del país. Su objetivo principal es “promover el reconocimiento y la valorización de la historia, memoria y cultura de la población negra, así como la difusión de su realidad social, sobre todo en Paraná, teniendo como principal instrumento la Ley Federal 10.639/03” (da Silva y Panta, 2019, p. 45).

Dentro de las principales acciones del NEAB podemos mencionar su participación en distintos proyectos de investigación como: Programa UNIAFRO; Programa de Acciones Afirmativas para la Población Negra de Londrina; Convenio Historia, Cultura Africana y Afro-Brasileira: educación y acciones afirmativas en Brasil; Programa AFROATTUD; Programa Universidade Sin-Fronteras, LEAFRO I – Laboratório de Cultura, Estudos y diferentes proyectos de pesquisa, entre otros.

En el año 2004, después de muchas luchas, tensiones y negociaciones, el Consejo Universitario, a través de la Resolución Nº 78/2004, aprobó las cuotas para la población negra, las cuales entraron en vigencia en el año 2005. Como resultado, la UEL reservó hasta un 40% de los cupos de cada curso para estudiantes provenientes de las escuelas públicas, y casi la mitad de esos cupos fue asignada para negros/as -también oriundos de la educación pública- por un período de siete años. En el año 2010, los/as estudiantes, los/as docentes y los/as activistas del movimiento universitario, intensificaron las luchas para darle continuidad a la política de cuotas que sería revisada en el transcurso del siguiente año. En

2011, el Consejo Universitario de la UEL aprobó, por un periodo de cinco años más, la continuidad de esa política de cuotas y además corrigió la proporcionalidad, de manera tal que estudiantes afrodescendientes de escuelas públicas pudiesen acceder a la mitad de esos cupos.

En el año 2007, la Universidad recibe en donación una casa de madera construida con el estilo arquitectónico de la década de los años 30 en Londrina. La casa fue reconstruida e inaugurada el 26 de julio de 2018. Hoy representa un espacio de “producción, preservación y difusión de la historia, memoria, cultura, lucha y resistencia de la población negra en Londrina, en Paraná y en Brasil” (da Silva y Panta, 2019, p. 6). Esta casa es la sede del Núcleo de Estudios Afro-Brasileiros y fue nombrada “Casa Dona Vilma – Yá Mukumby”, en homenaje a la histórica líder y referente del movimiento negro y de la lucha por las acciones afirmativas en la UEL, la militante Vilma Santos de Oliveira. Doña Vilma estuvo presente durante todo el proceso, hasta el año 2013, en el cual perdió la vida. Sin lugar a dudas, la casa es un emblema de la visibilidad que la lucha por las acciones afirmativas y por el enfrentamiento al racismo en la universidad ha logrado alcanzar. Asimismo, la reserva de cuotas para la población negra constituye un avance en la lucha contra el racismo y permite atenuar las desventajas que enfrentan las poblaciones negras.

En el año 2017, pasados los cinco años de plazo, nuevamente tanto los/as estudiantes como los/as docentes se movilaron para extender la continuidad de la política de cuotas y proponer una reserva del 5% de los cupos para estudiantes negros que no provenían de escuelas públicas, retomando así la propuesta de la Universidad de Brasilia. En este marco, el NEAB invitó a reconocidos académicos, protagonistas en la lucha de cuotas en el país, como Kabengele Munanga (USP) y José Jorge de Carvalho (UNB) a distintos foros de discusión. Afortunadamente, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la ampliación de las cuotas en la universidad por 20 años más, con una evaluación intermedia a los 10 años de su implementación. Con esta decisión la UEL reservó el 20% de los cupos para estudiantes de la escuela pública; 20% para estudiantes negros/as también provenientes de escuelas públicas y un 5% para negros/as independientemente de que fuesen alumnos/as de esas escuelas.

Por el efecto de todo este impulso de la ley de cuotas, según los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística IBGE (2018), el número de estudiantes negros/as superó estadísticamente el porcentaje de estudiantes blancos en las

universidades federales. Según la información oficial, en el año 2018 el 50,3% de los/as estudiantes matriculados en estas instituciones se autoreconocían pardos y pretos, mientras que el 48,2% se declaró blanco. De acuerdo con el IBGE, este aumento obedece parcialmente al sistema de reserva de cupos en las universidades, ya que desde 2016 por los menos un 50% de los cupos se asignan de acuerdo al criterio de raza/color establecido por la Ley Federal de Cuotas. También obedece, según este estudio, a una mejoría en la universalización de la educación fundamental, lo cual repercute en todos los niveles educativos. Este aumento de la participación de la población negra, de acuerdo con IBGE, también se dio en las universidades privadas cuya presencia de negros pasó del 43,2% en 2016 al 46,6% en 2018.

No obstante, el estudio de Machado, Eurístenes y otros (2017) observa que la reserva de cupos para pretos, pardos e indígenas (PPI) en proporción a la población total de cada región es aún baja, lo cual exige seguir ampliando el ingreso de la población negra a las universidades. Los autores calcularon el índice de inclusión racial (IIR), el cual surge de la relación porcentual entre el total de la población parda, preta e indígena, según el censo 2010, y el porcentaje de cupos reservados por las universidades en cada una de las regiones.

2. METODOLOGÍA

Este ejercicio se hizo con una metodología de investigación cualitativa que contempló el análisis documental de las experiencias referidas en Brasil y Colombia y la realización de entrevistas semi-estructuradas con diferentes actores de las universidades focalizados. En el proceso investigativo dimos centralidad a la caracterización de los procesos logrados en las universidades teniendo en cuenta su propia dinámica jurídica e institucional según cada país. Para ello, se tuvieron en cuenta estudios previos realizados por las autoras, así como documentos de política educativa oficial que dan cuenta de reformas sobre las cuales se sostienen los procesos focalizados de acciones afirmativas y etnoeducación universitaria. Así mismo, fue fundamental el intercambio con estudiantes, egresados y docentes de las experiencias universitarias, cuyos testimonios permitieron comprender el impacto de estas experiencias en las trayectorias personales de indígenas y afrodescendientes favorecidos por estos programas de educación superior.

3. RESULTADOS

3.1. Experiencias de profesores/as y estudiantes con la política de cuotas

A continuación, recuperaremos las voces de algunos/as de los/as protagonistas de esta experiencia en la UEL. Al respecto, Nikolas Gustavo Pallisser Silva, beneficiario de la Política de Cuotas de la Universidad Estadual de Londrina, en el año 2012, nos contó sobre su experiencia, manifiesta:

Para mí lo más positivo en relación con las acciones afirmativas es haber podido ingresar a la universidad. Es un sueño hecho realidad. Mi imaginación se expandió a partir del momento en que pude conocer todo lo que la universidad tiene para proporcionarnos y descubrí que puedo ser varias cosas. Para mí lo más positivo de estar en la universidad es librarme de las amarras que el racismo te coloca.

Mariana Aparecida dos Santos Panta también ingresó en la Universidad de Londrina por el sistema de cuotas y se graduó en 2010. Así nos cuenta su experiencia:

Para mí fue un gran momento, pues tuve acceso a proyectos que trabajaban la cuestión racial que era desconocida para mí. También fue un beneficio inmenso porque tuve el privilegio de ser bolsita en un proyecto direccionado específicamente para estudiantes negros. Eso fue fundamental para mí permanecía en la universidad, además me proporcionó expectativas de hacer una maestría y un doctorado, que eran cosas que no pensaba que podía alcanzar.

Frente a cómo la Política de Cuotas beneficia a los/as estudiantes, la profesora María Nilza da Silva, coordinadora del NEAB, expresó:

Lo más importante de las acciones afirmativas es dar a los jóvenes la posibilidad de soñar. Con las acciones afirmativas los jóvenes perciben que, aun siendo pobres, de la escuela pública, y que, aun viviendo en la periferia, ellos pueden ser médicos, pueden ser cien-

tíficos sociales, pueden soñar cosas que antes no podían. Las acciones afirmativas posibilitan también el encuentro con la propia negritud, que a veces las personas no reflexionan sobre esas cuestiones cuando están afuera de la universidad. Los proyectos, las clases y demás actividades les dan la posibilidad de conocer y valorar la historia de la población negra. Hoy los estudiantes consiguen identificar las manifestaciones del racismo, y elaborar estrategias para combatirlo.

María Nilza también menciona los beneficios que estas políticas han dejado para la universidad. Al respecto señala:

La presencia de estos jóvenes oriundos de la mayor parte de la periferia le da a la universidad la oportunidad de ser más igualitaria. El 56% de la sociedad brasileña es población negra y antes los negros eran el 2%, 3% de los cursos de graduación y de posgraduación. Hoy no. Hoy usted tiene una población negra a partir de las acciones afirmativas. No en el número que nos gustaría, pero aumentó. En más de 15 años de las acciones afirmativas es innegable la contribución de los jóvenes negros dentro de la universidad, y hoy también existe una presión para no estudiar solamente una epistemología euro-centrada.

El profesor José Jorge de Carvalho es Miembro del Comité Científico del Instituto de Estudios Avanzados Transdisciplinares, profesor titular del Departamento de Antropología de la UnB y Coordinador del Instituto Nacional de Ciencia, Tecnología e Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación (INCT), del Ministerio de Ciencia y Tecnología y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Su lucha por la implementación de la Política de Cuotas en la Universidad de Brasilia y en todo el país es ampliamente conocida en la región. Sobre los logros de la Política de cuotas en Brasil, expresó:

El logro de las políticas de cuotas ha sido extraordinario. Empezamos esta lucha en Brasilia a finales de 1999 con un caso de racismo que hubo con un alumno mío del doctorado. Ahora está en todo el país porque es una Ley nacional. Muchas veces yo dicté clases para un

grupo que tenía todos los alumnos blancos. No había un afro en la clase. Hoy eso ya no pasa, todas las universidades son multirraciales ahora. Eso es una gran transformación. Vas por el corredor y hay estudiantes blancos, estudiantes afro y ahora indígenas también. Antes eran todos blancos de clase media. Si tú sacas una foto de las universidades de San Pablo, Rio de Janeiro, Mina Gerais, etc., en el año 2000, vas a encontrar sólo estudiantes blancos, ahora esas fotos son diferentes.

4. DISCUSIÓN

La etnoeducación universitaria en Colombia

La noción de etnoeducación es resultado de la apropiación del enfoque del etnodesarrollo propuesto por Guillermo Bonfil Batalla a finales de los años ochenta del siglo pasado² y que tránsito por diferentes escenarios políticos y académicos, al punto de convertirse en referencia para los debates que en aquel momento se daban entre el ministerio de educación nacional colombiano y las

⁽²⁾ Bonfil produjo durante varias décadas una dura crítica al proteccionismo y el integracionismo de los estados nacionales con los pueblos indígenas, así como al uso de categorías coloniales sobre lo indio y lo negro en la producción jurídica para atender sus demandas. Este trasegar le llevó a proponer la perspectiva de autonomías para el control cultural y la descolonización, bajo la denominación de etnodesarrollo. La noción de etnodesarrollo planteada por Bonfil Batalla en 1982, es a su vez es resultante del debate sobre control cultural y autodeterminación de los pueblos étnicos, incorporado de modo funcional en el Convenio 169 de la OIT de 1987 sobre pueblos tribales. En el concierto internacional, el tema de los pueblos indígenas ocupará un lugar central en las agendas de reuniones de organismos multilaterales, como fue el caso de la reunión de Barbados en 1984, evento en el cual se plantean las ideas para pensar una política continental sobre el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación. La noción de Etnodesarrollo que propuso Bonfil, establece dos líneas de acción: por un lado, incrementar la capacidad de decisión y fortaleciendo de las formas de organización que permiten el ejercicio del control cultural y su enriquecimiento; en segundo lugar, aumentando la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social de los grupos, como por ejemplo las nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, etcétera. Ver: Bonfil Batalla, Guillermo (1995) "Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización".

organizaciones indígenas y de comunidades afrodescendientes ocupadas de reclamar un tipo de educación diferente y responsable con la diversidad étnica y cultural del país. La etnoeducación se configura entonces como una noción funcional a las demandas educativas de los movimientos indígenas y afrodescendientes por parte de movimientos indígenas y los afrodescendientes con el estado nacional entendida como una aspiración equivalente a la capacidad de los pueblos para decidir sobre su modelo educativo.

A finales del siglo XX, Colombia al igual que muchos otros países de la región, avanzó hacia el reconocimiento de su multiculturalidad. Específicamente con la Constitución Política (CP) de 1991 se produce una gramática jurídica según la cual "El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana". De este modo, la noción de grupos étnicos se incorpora a un largo debate en torno a los derechos educativos y territoriales de las poblaciones reconocidas como la "alteridad" de la nación colombiana, fundamentalmente pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; y el pueblo Rom. En la actualidad, la visibilidad estadística de la multiculturalidad étnica como parte de las políticas de reconocimiento establecidas en la CP 1991. Este ejercicio ha conllevado conflictos muy fuertes por los resultados obtenidos en los censos realizados en las dos décadas recientes. Para dar una idea de este panorama, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) reporta que en la actualidad existen 115 pueblos indígenas con vigencia de 65 lenguas y una población de 1.905.617 personas equivalente al 4,4% del total de habitantes (DANE, 2018). En el caso afrocolombiano esta cifra asciende, según el censo DANE 2005, a 4.273.722 de personas, es decir el 10,62% de la población total del país en ese momento. A este panorama hay que añadirle que prácticamente en todas las entidades territoriales que conforman la nación, tienen presencia de poblaciones étnicas, siendo Guajira, Cauca, Choco y Valle del Cauca los departamentos con la mayor concentración de diversidad étnica. Con esto decimos entonces, que la población étnica en Colombia autoreconocida se acerca al 15% del total nacional.

De otra parte, los procesos y políticas de educación intercultural que han hecho carrera en América Latina son diversos y en la mayoría de países, respondieron en sus orígenes a un enfoque indigenista. Así mismo, la noción de interculturalidad asociada con la emergencia del multiculturalismo educativo de finales del siglo XX estuvo fuertemente orientada a denotar la educación intercultural

como educación con y para pueblos indígenas. En ese sentido, la experiencia colombiana se distingue del resto de proceso continental, al menos en tres planos. De una parte, la emergencia del asunto de la interculturalidad y la educación está asociada a las luchas políticas y culturales de los movimientos sociales étnicos (indígenas y afrodescendientes fundamentalmente) promovidas a partir de los años setenta del siglo pasado, mucho antes del surgimiento del multiculturalismo constitucional propiamente dicho. En segundo lugar, la perspectiva intercultural está articulada a la noción de etnoeducación, con la cual se cobijaron las demandas educativas y de control cultural para las poblaciones reconocidas como grupos étnicos en Colombia. En tercer lugar, la amplia trayectoria que reconocemos como formación docente intercultural en Colombia, deriva fundamentalmente de los procesos agenciados por los movimientos en sus propios proyectos educativos que reconocemos como sus políticas culturales educativas; de la emergencia de la etnoeducación universitaria en los años noventa (Castillo, 2009) y de la puesta en marcha de programas de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

La Etnoeducación Universitaria (ETNU) es una noción propuesta por Castillo (2009) para abarcar el conjunto de programas de educación superior denominados *Licenciaturas en Etnoeducación* que surgieron en el marco del estado multicultural colombiano. Se trata de una modalidad única en el continente, pues en los demás países estos programas se enmarcan en nociones como Educación Intercultural, Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe.

Las primeras experiencias de la ETNU iniciaron el año 1995, hoy al cumplirse 26 años de existencia, contamos con cinco programas vigentes en cuatro universidades públicas y una de carácter privado, aunque inicialmente fueron seis los proyectos que iniciaron este camino, debido a situaciones de diversa índole no pudieron continuar todos. Para el año 2015 contábamos con seis (6) programas ETNU existentes en Colombia. La formulación de los currículos y las orientaciones de estos programas de ETNU retomaron la trayectoria de la Etnoeducación como norma, como concepto y como enfoque intercultural y comunitario. Los tres primeros programas abrieron sus puertas en 1995 en la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de la Guajira. La génesis de la ETNU está asociada fundamentalmente a un proceso de apropiación del concepto de Etnoeducación al interior del sistema universitario para dar paso a un nuevo modo de orientar la formación docente, bajo los términos

y consideraciones pedagógicas establecidas en el Decreto 804 de 1994. Igualmente, la emergencia de este fenómeno es consecuencia de procesos previos que algunos equipos universitarios tuvieron en las experiencias de profesionalización de los y las maestras indígenas en regiones como Cauca, Chocó y Guajira fundamentalmente.

Para el caso colombiano es necesario recordar que la denominación de programas de "licenciatura" hace alusión precisa a la formación profesional de maestras y maestros en el sistema de la educación superior. En este proceso de la ETNU se encuentran siete universidades, las cuales desde 1995 hasta la fecha han asumido esta tarea con enfoques similares y con reformas curriculares que han ido ocurriendo en el contexto de las modificaciones a las políticas de educación superior, las medidas de aseguramiento de la calidad y las reformas a los programas de formación docentes producidas entre el año 2002 y el año 2018. Su tránsito por las reformas de la educación superior y de la propia etnoeducación, han producido importantes cambios, adaptaciones y reformas en los planes de estudio con los que originalmente surgieron estas experiencias, casi todas inspiradas en la tarea de contribuir al fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos institucionales y los proyectos educativos comunitarios.

Según las cifras oficiales contamos actualmente en Colombia con más de novecientos egresados de estos programas, quienes a lo largo y ancho del territorio nacional se desempeñan fundamentalmente como docentes en el sistema educativo oficial y en los procesos de educación propia que administran las organizaciones indígenas; así mismo, en su labor como gestores culturales, comunitarios y de profesionales en proyectos de intervención en políticas sociales.

Durante las últimas dos décadas, la formación docente colombiana ha sufrido una dramática transformación bajo el telón de fondo de la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad que orienta el Banco Mundial. La suerte de la etnoeducación universitaria no ha estado exenta de estos dramas, pues en algunas de las universidades donde se anidan estos programas no han reconocido el valor de este enfoque y por el contrario las licenciaturas han sobrevivido en una franca batalla contra indicadores de calidad que se basan en la internacionalización del conocimiento y los viejos parámetros de cientificidad de su oferta educativa. Si bien, gracias a estas licenciaturas se ha logrado el acceso de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, también hay que decir que las instituciones tramitan como un tema secundario el tema de

las acciones afirmativas, los cupos especiales para grupos étnicos y la formulación de nuevas ofertas para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En su trayectoria, los programas ETNU han contribuido a transformar los enfoques y prácticas de la formación docente colombiana, especialmente en el ámbito de una perspectiva intercultural. Sin lugar a dudas, la emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia sui géneris en tres ámbitos a saber:

- Los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas del conocimiento.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en Etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de la identidad cultural y étnica de los docentes, dando en esa medida, lugar a la emergencia de un nuevo profesional, el etnoeducador (ver la ampliación de este planteamiento en Castillo y otros, 2005).
- La producción de saber que promueven los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa, ha permitido visibilizar y socializar en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

La transformación de la política del conocimiento vigente en la formación docente es uno de los mayores aportes de las licenciaturas en Etnoeducación, pues con las mallas curriculares en las cuales se sostuvieron las primeras experiencias a mediados de los años noventa, la universidad colombiana presenció una reforma epistémica concreta. Cursos en lenguas indígenas, asignaturas sobre la historia del colonialismo, el territorio y la cultura; los ciclos de vida, fueron partes de este momento de renovación curricular que poco reco-

nocimiento ha tenido en el propio sistema universitario, pero que hizo posible de facto un procesos de interculturalización, no solo por los contenidos propuestos, sino por las propias fuentes de saber de las cuales provenían, así como por la participación de docentes indígenas en los propios programas de ETNU.

Los diferentes planes de estudio pusieron en el centro conocimientos que históricamente estuvieron por fuera del conocimiento oficial de la pedagogía, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas. Esta renovación curricular ha permitido incorporar al debate pedagógico la reflexión interdisciplinar sobre las culturas, las lenguas nativas, las tradiciones culturales y las formas organizativas propias de los pueblos indígenas y en algunos casos de las comunidades negras. Dichos enfoques curriculares incorporaron saberes provenientes de las culturas de la multietnicidad, con estatus y valoración epistémica que nunca antes habían tenido en el mundo académico, especialmente en lo referido a las culturas indígenas y afrodescendientes. Con este proceso se ha producido justicia curricular, con lo cual el aporte en cuanto a la descolonización de la universidad cuenta ya con un paso concreto. A este aspecto se suma que la mayoría de los programas de ETNU tienen como modalidad de trabajo la combinación entre la educación a distancia y la educación semipresencial, favoreciendo casi en su totalidad el desarrollo de actividades en los territorios donde viven las comunidades a las cuales pertenecen las y los estudiantes.

En casos como la Universidad de La Guajira y la UNAD, por ejemplo, se cuenta con sedes ubicadas en diferentes municipios con poblaciones indígenas y/o afrocolombianas. En otros casos, como la Universidad del Cauca y la Pontificia Bolivariana, las y los docentes se desplazan a diferentes territorios donde se concentran las y los estudiantes para realizar jornadas presenciales. Este proceso ha permitido nutrido mucho más la experiencia de hacer universidad por fuera de la universidad, enriqueciendo la dimensión intercultural que implican estos ejercicios de intercambio de saberes, flexibilización curricular y contextualización.

El ámbito de la investigación en los currículos de la ETNU se entiende o una praxis colectiva de producción de conocimiento, en la que prevalecen estrategias como la autobioetnografía, el diálogo de saberes, la revitalización lingüística y la investigación participativa. Si bien, en sus planes de estudio iniciales estos programas ETNU apuntaban mucho más a prácticas de investigación acción

participativa (IAP), las exigencias que han llegado con las reformas en el tema de la formación docente en nuestro país, cambiaron el lugar de estos supuestos. Sin embargo, es de resaltar, que estos programas trajeron al campo de la formación docente un enfoque de investigación pedagógica que articuló principios de la educación popular, la IAP y la educación propia intercultural. Del mismo modo, replanteó la relación escuela-comunidad al poner el debate más allá del aula y la enseñanza de saberes escolares, y darle lugar al intercambio con sabedores de las propias culturas. En esta medida entendemos la ETNU como un modo específico de la etnoeducación en términos de campo de saber, de práctica y de formación de sujetos.

Como campo de saber, su centralidad se localiza en la producción de conocimientos sobre los fenómenos culturales, históricos, políticos, lingüísticos y pedagógicos contenidos en la relación educación-etnicidad; como campo de la práctica, se desenvuelve en las diferentes formas que adquiere la etnoeducación en sus modos concretos de implementación y en los problemas de los cuales se ocupa. Como campo de formación de sujetos, se ocupa de la orientación curricular y pedagógica de los procesos de educación superior para etnoeducadores y etnoeducadoras, entendidos como maestros del saber y la práctica etnoeducativa.

El campo de la ETNU demanda enfoques y perspectivas de investigación específicas para los asuntos de los cuales se ocupa y en virtud de los procesos históricos y territoriales; las relaciones escuela comunidad; las prácticas pedagógicas y curriculares de los sistemas escolares; los procesos identitarios y comunitarios; las dinámicas de movilización y lucha política étnica en Colombia.

Finalmente, la ETNU aporta de manera fundamental en el reconocimiento, valoración y respeto de las diversas formas de producción de conocimiento provenientes de las experiencias de la multiculturalidad colombiana y a una concepción sobre la formación pedagógica en concordancia con las realidades particulares en las cuales se configuran los roles y las capacidades de los y las etnoeducadorxs. De esta manera, las diferentes experiencias han construido un trasegar contextualizado, territorial e intercultural del cual el sistema universitario debería aprender más. En el siguiente apartado veremos las valoraciones de cinco mujeres indígenas y afrodescendientes egresadas de estos programas.

4.2. Experiencias con la etnoeducación universitaria

Durante más de dos décadas los procesos de etnoeducación universitaria han transitado por regiones e instituciones diversas y en la gran mayoría de los casos por fuera de los grandes centros urbanos. Para muchas personas afrodescendientes egresadas de programas de ETNU, su paso por estos se considera como un hecho definitivo en la parte de su reafirmación cultural y de formación política. Al respecto, Danilo Reyes Abonia, egresado y docente del Programa de Etnoeducación señalaba en el año 2020 lo siguiente:

El ingreso a la Licenciatura en Etnoeducación me cambió la vida como hombre afro. El proceso me sirvió para afirmar mi identidad, para conocer mi país y me enseñó sobre mi historia y las luchas de la gente negra en Colombia. Eso es algo que yo trato de transmitirle a mis estudiantes porque el racismo solo podemos combatirlo con una educación que empodere a indígenas y afro, de eso se trata la Etnoeducación.

Una dimensión muy importante en lo referido a la justicia curricular tiene que ven con el impacto causado en los procesos de etnoeducación universitaria al llevar como contenido de enseñanza, la historia y la cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En tal sentido, Gloria Tombé, plantea lo siguiente:

En casi todos los cursos siempre veíamos los problemas concretos que viven las comunidades indígenas, entonces uno aprender a pensar de ese modo, que el papel del maestro no es sólo dar unos contenidos y ya, sino que también está la realidad de la comunidad, sus dificultades internas y con lo de afuera, y que uno no puede simplemente enseñar que las geografía del municipio, no hay que enseñarle a los niños a pensar en esas otras cosas que generalmente en la escuela no se hablan (Egresada Indígena, PLE UniCauca 2013).

Del mismo modo, se suma el testimonio de Walter Sandoval, quien se desempeña como líder comunitario muestra el impacto de estos procesos en su propia experiencia identitaria.

Le agradezco al programa de Etnoeducación haberme dado la oportunidad de conocer la historia y la cultura palenquera. Haber tenido cursos para aprender esta lengua africana y luego poder visitar esta comunidad han sido las cosas que más me han engrandecido como afrocolombiano. Conocer el gran aporte que las mujeres y hombres afrodescendientes han dado a la sociedad colombiana y al mundo, grandes escritores, poetas, novelistas, profesores y demás intelectuales desde diferentes profesiones, además de conocer sus historias de vida y sus grandes luchas por alcanzar sus metas y sueños propuestos, que en gran parte has sido un aliado, una guía para continuar y seguir sus pasos (Egresado afrocolombiano, PLE UniCauca, 2012).

Un elemento sobresaliente sobre el cual habrá que continuar indagando mucho más, en el que abarca el tema de los procesos identitarios. Como lo veremos en los testimonios de tres mujeres afrodescendientes egresadas de programas de Etnoeducación Universitaria.

La experiencia de estudiar la Licenciatura en etnoeducación con la Universidad del Cauca afectó mi experiencia de identidad como lo que soy, pienso y siento y también como mujer negra, racializada, madre, maestra, afrocolombiana que habita en el sur occidente colombiano, pacífico sur, municipio de Timbiquí, Cauca. La oportunidad de estudiar esta licenciatura me permite ampliar y fortalecer el horizonte, tanto académico como cultural. Sobre lo afrodiaspórico de manera positiva y con una mirada crítica frente al devenir histórico y cultural del pueblo negro afrocolombiano. También para vivir y afrontar mejor los desafíos de la multiculturalidad y la diversidad del territorio y el conjunto de la nación colombiana (Lucina Garcés, Egresada Afrocolombiana, PLE UniCauca 2015).

Para mí haber estudiado la licenciatura Etnoeducación me afectó de forma positiva en todo los aspectos de mi vida, ya que me llevo hacer una valoración positiva de mi identidad y mi cultura, permitiéndome conocer más de mi entorno, reconociendo la diversidad cultural como una riqueza de la humanidad y del mismo modo

saber que tenemos unas características que nos definen como pueblo, que debemos trabajar en pro de conservar nuestra identidad cultural, respetando lo diferente y entender que es el camino para enriquecernos de conocimiento. En mi caso, este proceso repercutió también en mi vida familiar al mostrarme los tremendos problemas que hemos vivido desde hace siglos las comunidades negras, especialmente que estamos en regiones como el pacífico colombiano (Sandra Caicedo, Egresada Afrocolombiana, PLE UniCauca 2015).

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Retos universitarios

Las políticas de cuotas o acciones afirmativas en Brasil han producido, en un mediano plazo, una transformación significativa en la realidad de las personas afrodescendientes, ya que han favorecido ampliamente su ingreso en las Instituciones de Educación Superior. Este hecho reviste de gran importancia, pues Brasil ha sido históricamente un país muy desigual y esto ha sido muy notorio en el campo educativo. De alguna manera, estas políticas contribuyen a democratizar el acceso de la población afrodescendiente a la educación superior y a estimular su permanencia en ese nivel educativo. También debemos decir, no obstante, que sin bien se han producido importantes avances, la continuación de estas políticas no está asegurada pues, más allá de que en el año 2022 se evaluará la Ley que las instituyó, existen sectores que se han manifestado contrarios a su implementación. A pesar de todo, no cabe la menor duda de que estas políticas constituyen una buena práctica pues, además de facilitar el acceso de la población negra a la educación superior, han promovido su acceso al mercado de trabajo, rompiendo, en muchos casos, con el arrinconamiento sistemático de estos grupos en los empleos menos calificados al que hace referencia la Organización Internacional del Trabajo OIT (2003).

En el caso colombiano, la etnoeducación universitaria ha abierto un camino de reforma universitaria “desde dentro” en un doble sentido. Por una parte, ampliando el acceso, no solo en términos de cupos, sino de criterios de ingreso, asumiendo la condición de desventaja educativa (brecha) en la que histórica-

mente han estado los pueblos indígenas y afrodescendientes. En tal sentido, estos programas se diseñaron para admitir especialmente estas poblaciones, en una práctica ampliada de las acciones afirmativas, aunque dicha denominación no sea usada para estos procesos. En segundo lugar, estos programas llevaron al interior de las universidades donde se implementan, una nueva oferta curricular, con planes de estudio que incluyen las lenguas nativas, los saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En el caso de algunas universidades, podemos adicionar como parte de esta reforma “hacia adentro”, la vinculación de docentes indígenas y afrodescendientes a la planta de estos equipos institucionales por la vía de acciones afirmativas.

Para dejar abierta la reflexión proponemos pensar de manera dinámica este fenómeno de las acciones afirmativas, entendidas en este artículo como los procesos que ofertan el acceso a la educación superior para poblaciones indígenas y afrodescendientes en Brasil, bajo la modalidad de cuotas y cupos especiales en programas convencionales y bajo la modalidad de la Etnoeducación Universitaria como un conjunto programas diferenciales diseñados para atender las necesidades de formación de estas poblaciones. La gráfica que sigue a continuación resume las características de los programas de acciones afirmativas abordados en este artículo. Ambas experiencias configuran nuevos escenarios universitarios en tránsito. En el caso de Brasil como resultado de políticas públicas consistentes jurídica y financieramente, con lo cual se ha logrado promover de modo efectivo procesos de equidad racial. En el caso colombiano se trata de un tipo de experiencia sui generis, en el cual son las propias universidades en uso de su autonomía institucional las que promueven programas como la ETNU con lo cual se logra por primera vez el acceso masivo de estudiantes indígenas y afrodescendientes a estas instituciones y para el desarrollo de programas no convencionales, es decir, programas universitarios interculturales.

REFERENCIAS

- Assis Brasil, S. y Alves, L. (2012). O movimento negro na construção da política nacional de saúde integral da população negra e sua relação com o estado brasileiro. En: Saúde da população negra. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. Coordenação: Tânia Mara Pedroso Muller. *Revista e Ampliada*. 2º edição. ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. En: Guillermo Bonfil Batalla, Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Editorial INAH.
- Castillo, Elizabeth (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, No 24, CREFAL, 2009, pp. 38-44.
- Da Silva Maria Nilza y Panta Mariana. (2019). *Casa Dona Vilma – Já Mukumby. Memórias e lutas pelas ações afirmativas*. Universidad Estadual de Londrina, Brasil.
- IBGE (2019). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconômica*. n.41.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2019). *Políticas sociais. Acompanhamento e análise*. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Governo Federal. Ministério da Economia. Brasília.
- Machado, M., Eurístenes, P., y Feres Junior, J. (2017). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais* [Libro electrónico]. Rio de Janeiro. IESP-UERJ. <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/10/Lev-Estaduais-2017.pdf>
- Ocoró Loango, Anny & da Silva, Maria Nilza. (2017). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. 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 edición aniversario, 25 años.
- Universidad de Londrina (2019). *Relatório bienal (2016 – 2018)*. Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná.

BIONOTAS

Elizabeth Castillo Guzmán. Profesora Titular Universidad del Cauca, Colombia, del Programa de Etnoeducación y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la misma universidad. Investigadora social en el ámbito de la historia de las Otras educaciones, formación docente intercultural, el racismo escolar y la interculturalidad.

Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2463-915>

Anny Ocoró Loango. Doctora en Ciencias Sociales y Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la FLACSO – Argentina. Investigadora de CONICET y docente de FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional Pedagógica Nacional. Miembro de la Cátedra UNESCO.

Correo electrónico: aocoro@flacso.org.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>