

---

# REVISTA DEL CISEN

## Tramas/*Maepova*

Volumen 8, número 2, julio-diciembre de 2020  
ISSN-e 2344-9594

Universidad Nacional de Salta - Argentina

---

**CISEN**  
Centro de Investigaciones  
Sociales y Educativas  
del Norte Argentino



Universidad Nacional de Salta

---





## Universidad Nacional de Salta

Víctor Hugo Claros  
*Rector*

Graciela del Valle Morales  
*Vice Rectora*

### Facultad de Humanidades

Catalina Buliubasich  
*Decana*

Mercedes Vázquez  
*Vicedecana*

María Eugenia Burgos  
*Secretaria Académica*

Gabriela Caretta  
*Secretaria Administrativa*

Néstor Cruz  
*Secretaría Técnica y de  
Planificación Institucional*

# CISEN

Centro de Investigaciones  
Sociales y Educativas  
del Norte Argentino

Ariel Alfredo Durán  
*Director*

María Ángeles Bensi  
*Co-Directora*

*Vocales Titulares*  
Gabriela Barrios  
Marcela Tejerina

*Vocales Suplentes*  
Sara Orellana  
Mariana Valdez



**Editora Adjunta**

María Gabriela Soria, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editora Honoraria**

Ana de Anquín, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editor Honorario**

Sergio Carbajal, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editora Asociada**

Sara Elizabeth Orellana, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editor Asociado**

Ariel Alfredo Durán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editor Técnico**

Álvaro Guaymás, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta, Argentina

**Consejo Científico Internacional**

Adir Casaro-Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alta Hooker-Blandford, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua

Ana Isabel Peñate-Leiva, Universidad de La Habana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Cuba

Ana María Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana María Gorosito, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Carina Kaplan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carlos Skliar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

Carmen Sanches-Sampaio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Catalina Buliubasich, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Daniel Mato, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Denise Najmanovich, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Elsa Maribel Mora-Curriao, Universidad de Chile, Chile

Giovanna Campani, Università Degli Studi di Firenze, Italia

Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México

Iara Tatiana Bonin, Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Joan María Senent-Sánchez, Universidad de Valencia, España

Jorge Larrosa, Universidad de Barcelona, España

José Antonio Caride-Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España

José Yuni, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Karina Bidaseca, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Carmen Monreal-Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España

María Dolores Bazán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María José Acevedo, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Luisa Rubineli, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

María Nilza da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Mariana Chaves, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Maritza Urteaga Castro-Pozo, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Marta Souto, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Olga Rodríguez, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil

Teresa Artieda, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina

Xinia Zuñiga, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Zulma Palermo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

### Consejo Internacional de Arbitros

- Adriana Quiroga, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Aline Mendonça dos Santos, Universidade Católica de Pelotas, Brasil
- Ana Carolina Hecht, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Ana Padawer, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Andrea Ivanna Gigena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
- Anny Ocoró Loango, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Cláudia Battestin, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
- Cristina Castellano, Université Paris 8, Francia
- Felipe Curivil Bravo, Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, Bolivia
- Jimena Aguirre, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina
- Laura Catelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Laura Selene Mateos, Universidad Veracruzana, México
- Manuel Abrantes, Universidade de Lisboa, Portugal
- María Macarena Ossola, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- María Rocío Cárdenas-Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España
- María Victoria Pérez, Universidad Pablo de Olavide, España
- Mariana García-Palacios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mariano Ariel Nagy, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mario Mendoza, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
- Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal
- Mercedes Cuevas-López, Universidad de Granada, España
- Noelia Enriz, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Norma Carolina Abdala, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Sandra Liliana Londoño-Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Sergio Hernández-Loeza, Universidad Campesina Indígena en Red, México
- Sergio Málaga-Villegas, Universidad Autónoma de Baja California, México
- Shantal Meseguer, Universidad Veracruzana, México
- Silvina Corbetta, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- Susana Arguello, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Teresa Liz Cueva-Luna, Colegio de la Frontera, México
- Tiago Lemoes, Universidade Católica de Pelotas, Brasil
- Virginia Unamuno, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Wagner Roberto do Amaral, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- Graciela Wayar, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

### Consejo Editorial

- Ana Brito, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Analía Villagrán, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Arón Bañay, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Erick Morris, Universidade de Coimbra, Portugal
- Fernanda Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Izaquiel Arruda, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Luis Fernando García-Álvarez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- Lorena Sanchez, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- María Ángeles Bensi, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Mariana Ibarra, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Oscar Miguel Ángel Vara, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Revista del CISEN Tramas/Maepova  
Volumen 8, número 2, julio-diciembre de 2020, ISSN-e 2344-9594

---

**Asesoramiento Técnico y Editorial**  
Carolina de Volder, Universidad  
de Buenos Aires, Argentina

**Secretaria**  
Beatriz Rosana Farías, Universi-  
dad Nacional de Salta, Argentina

**Traducción al portugués**  
Erica Benvenuti, Universidade de  
São Paulo, Brasil

**Traducción al inglés**  
María Eugenia Cuellar, Ministerio  
de Educación, Cultura, Ciencia y  
Tecnología de Salta, Argentina

**Diseño de tapa**  
Gonzalo Rigaldo

**Diseño y diagramación**  
Sergio Marcelo Álvarez







La **Revista del CISEN Tramas/Maepova** es una publicación electrónica editada por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas/Maepova es una revista científica de carácter internacional, de periodicidad semestral (enero/julio), publica artículos en español y portugués y está orientada a académicas/os, investigadoras/es, profesionales y referentes sociales. La revista tiene como propósito comunicar procesos y resultados inéditos de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales. La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la misma, y cuenta con un Consejo Científico y un Consejo de Árbitros externo como referentes académicos. El arbitraje se realiza conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología a través del sistema de evaluación externa bajo la metodología doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados.

A Revista do CISEN Tramas/Maepova é uma publicação eletrônica editada pelo Centro de Pesquisa Social e Educacional do Norte Argentino (CISEN) da Universidade Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova é uma revista científica internacional, publicada a cada seis meses (janeiro / julho), que publica artigos em espanhol e português e é orientada para acadêmicos, pesquisadores, profissionais e referentes sociais. O objetivo da revista é comunicar processos e resultados inéditos de pesquisas e experiências no amplo campo das ciências sociais. A organização administrativa e científica é responsável pelo Comitê Editorial, responsável pela gestão e edição dos mesmos, e possui um Conselho Científico e um Conselho de Árbitros externo como referências acadêmicas. A arbitragem é realizada de acordo com as normas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) por meio do sistema de avaliação externa sob a metodologia do duplo-cego, responsável por especialistas nas áreas e / ou temáticas dos artigos postulados.

CISEN's Journal Tramas/Maepova is an electronic publication edited by the Center for Social and Educational Research of the Argentine North (cisen) of the National University of Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova is an international scientific journal, published every six months (January / July), which publishes articles in Spanish and Portuguese and is oriented to academics, researchers, professionals and social referents. The purpose of the journal is to communicate unprecedented processes and results of research and experiences in the broad field of social sciences. The administrative and scientific organization is in charge of the Editorial Committee, responsible for the management and edition of the same, and has a Scientific Council and an External Referee Council as academic referents. The arbitration is carried out in accordance with the publication rules of the American Psychological Association through the external evaluation system under the double blind methodology, by specialists in the areas and / or subjects of the postulated articles.

**Revista del CISEN Tramas/Maepova**  
Volumen 8, número 2, julio-diciembre de 2020, ISSN-e 2344-9594

---

|  |   |
|--|---|
| <b>Título</b>                          | Revista del CISEN Tramas/Maepova.   |
| <b>ISSN-e</b>                          | 2344-9594.  |
| <b>Institución Editora</b>             | Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.  |
| <b>Instrumento legal</b>               | Res. F.H. N° 2225-12  |
| <b>Periodicidad</b>                    | Semestral.  |
| <b>Meses de publicación</b>            | Julio - Diciembre   |
| <b>Versión digitalizada en la web</b>  | Publicación alojada en el Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT), del Caicyt-Conicet.<br><a href="http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index">http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index</a> |
| <b>Idioma</b>                          | Español - Portugués   |
| <b>Dirección de correo electrónico</b> | tramas@unsa.edu.ar  |
| <b>Teléfono</b>                        | +54 (387) 4255551.  |
| <b>Fax</b>                             | +54 (387) 4255520.  |
| <b>Dirección postal</b>                | Campus Universitario San Martín. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. CISEN. Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400.  |
| <b>Foto de portada</b>                 | Artista Mapuche Eduardo Rapimán   |
| <b>Fecha de publicación</b>            | 20 de julio de 2020   |



Indizaciones Académicas  
Indexações Acadêmicas  
Academic Indexes

Sistemas de Evaluación / Sistemas de avaliação / Evaluation systems



Base de Datos / Base de dados / Database



Directorio / Diretório / Directory



Métricas / Métricas / Metrics



Bibliotecas/ Libraries



Portales / Webiste



Redes sociales / Redes sociais / Social networks



Criterios de calidad del proceso editorial  
Critérios de qualidade do processo editorial  
Quality criteria of the editorial process





|  |     |
|--|-----|
| <b>Índice</b>  | 13  |
| <b>Editorial</b>   | 19  |
| <b>Artículos</b>   | 23  |
| <i>Desafíos de los procesos semipresenciales en educación</i><br>Myrian Celeste Benítez González   | 25  |
| <i>Resiliencia, prácticas resilientes de personas adultas enfermas del Síndrome de Guillain-Barré en la ciudad de Guadalajara</i><br>Lucila Patricia Cruz Covarrubias  | 35  |
| <i>La ciudadanía cultural: una propuesta teórico-metodológica</i><br>María Belén Fernández Massara   | 69  |
| <i>Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual</i><br>José María Gil   | 93  |
| <i>Permanencia estudiantil y género en la universidad</i><br>María de las Nieves Puglia, Melina Pagnone  | 115 |
| <i>Educación, derechos humanos y directrices de la ONU</i><br>Maria José de Rezende  | 131 |
| <i>Construcción de identidad(es): barrio "Gauchito Gil" de Salta</i><br>Maria Natalia Saavedra   | 147 |
| <b>Dossier</b>   | 167 |
| <i>Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas</i><br>Wagner Roberto do Amaral, Felipe Curivil Bravo, María Gabriela Soria   | 169 |
| <i>Ingreso de pueblos indígenas en educación superior en Brasil. Un ensayo panorâmico</i><br>Gersem José dos Santos Luciano, Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano  | 175 |
| <i>Pueblo Mapuche, Educación Superior y Racismos: desde una historia educativa propia a un enfoque anti-racista y anti-patriarcal</i><br>Jakelin Curaqueo, Margarita Calfio Montalva, Herson Huinca Piutrin                          | 197 |
| <i>Lengua indígena en el vestibular de los pueblos indígenas de Paraná</i><br>Letícia Fraga, Marcelo Silveira, Damaris Kanĩnsãnh Felisbino   | 215 |
| <i>Idiomas originarios. Transitando en el mundo "moderno"</i><br>Filomena Nina Huarcacho   | 243 |
| <i>Ingreso universitario indígena y experiencias de participación</i><br>Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda, Mirian Graciela Soto   | 217 |
| <b>Reseñas</b>   | 237 |
| <i>Reseña de evento: 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: "Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial"</i><br>Nayra Eva Cachambi Patzi | 239 |
| <i>Reseña de libro: Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá guaraní de Argentina</i><br>Rocío Aveleyra   | 251 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Reseña de libro: Militancia y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales</i><br>Silva Leticia Galetto  | 261 |
| <i>Reseña de libro: Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos</i><br>Raúl Esteban Ithuralde | 263 |
| <b>Misceláneas</b>  | 275 |
| Guía para las autoras y para los autores  | 283 |
| Formulario para la evaluación de colaboraciones   | 285 |
| Declaración editorial de buenas prácticas de la revista   | 286 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Índice</b>   | 15  |
| <b>Editorial</b>  | 19  |
| <b>Artigos</b>  | 21  |
| Desafios dos processos semipresenciais na educação<br><i>Myrian Celeste Benítez González</i>  | 23  |
| Resiliência, práticas resilientes de adultos doentes da Síndrome de Guillain Barré na cidade de Guadalajara<br><i>Lucila Patricia Cruz Covarrubias</i>  | 35  |
| A cidadania cultural: uma proposta teórico-metodológica<br><i>María Belén Fernández Massara</i>   | 51  |
| Currículo, igualdade de oportunidades e liberdade individual<br><i>José María Gil</i>   | 67  |
| Permanência estudantil e gênero na universidade<br><i>María de las Nieves Puglia, Melina Pagnone</i>  | 83  |
| Educação, direitos humanos e diretrizes da ONU<br><i>Maria José de Rezende</i>  | 103 |
| Construção de identidade (s): vizinhança “Gauchito Gil” de Salta<br><i>Maria Natalia Saavedra</i>   | 115 |
| <b>Dossiê</b>   | 137 |
| Ingresso na universidade e povos indígenas<br><i>Wagner Roberto do Amaral, Felipe Curivil Bravo, María Gabriela Soria</i>   | 159 |
| Ingresso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico<br><i>Gersem José dos Santos Luciano, Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano</i>   | 161 |
| Povo Mapuche, Educação Superior e Racismo: de uma história educacional própria à uma abordagem anti-racista e anti-patriarcal<br><i>Jakelin Curaqueo, Margarita Calfio Montalva, Herson Huinca Piutrin</i>                  | 165 |
| Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná<br><i>Letícia Fraga, Marcelo Silveira, Damaris Kanĩnsãnh Felisbino</i>  | 187 |
| Línguas originárias transitando no mundo “moderno”<br><i>Filomena Nina Huarcacho</i>  | 201 |
| Ingresso indígena nas universidades e experiências de participação<br><i>Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda, Mirian Graciela Soto</i>  | 217 |
| <b>Resenha</b>  | 237 |
| Resenha de evento: 6o Colóquio e Oficina Internacional Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina: “As múltiplas formas do racismo e discriminação racial”<br><i>Nayra Eva Cachambi Patzi</i> | 239 |
| Resenha de livro: Experiências formativas interculturais de jovens toba/qom, wichí e mbyá guarani da Argentina<br><i>Rocío Aveleyra</i>   | 251 |

|   |     |
|---|-----|
| Resenha de livro: Militância e política juvenil. Envolvimentos sociais em contextos provincianos<br><i>Silva Leticia Galetto</i>  | 261 |
| Resenha de livro: Educação Intercultural Bilingue e enfoque de interculturalidade nos sistemas educativos latino-americanos. Avanços e desafios.<br><i>Raúl Esteban Ithuralde</i> | 263 |
| <b>Diversos</b>   | 275 |
| Guía para autoras e autores   | 283 |
| Formulário para a avaliação de colaborações   | 285 |
| Declaração editorial de boas práticas da revista  | 286 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Table of contents</b>   | 17  |
| <b>Editorial</b>   | 19  |
| <b>Articles</b>  | 21  |
| Challenges of blended learning processes in education<br><i>Myrian Celeste Benítez González</i>  | 23  |
| Resilience, resilient practices of sick adults of Guillain-Barré Syndrome in the city of Guadalajara<br><i>Lucila Patricia Cruz Covarrubias</i>  | 35  |
| Cultural citizenship: a theoretical-methodological proposal<br><i>María Belén Fernández Massara</i>  | 51  |
| Common national curriculum, equality of opportunities and individual freedom<br><i>José María Gil</i>  | 67  |
| Student permanence and gender at the university<br><i>María de las Nieves Puglia, Melina Pagnone</i>   | 83  |
| Education, human rights and UN guidelines<br><i>Maria José de Rezende</i>  | 103 |
| Construction of identity (s): "Gauchito Gil" neighborhood of Salta<br><i>Maria Natalia Saavedra</i>  | 115 |
| <b>Dossier</b>   | 137 |
| University entrance and Indigenous Peoples<br><i>Wagner Roberto do Amaral, Felipe Curivil Bravo, María Gabriela Soria</i>  | 159 |
| Entry of indigenous peoples in higher education in Brazil. A panoramic essay<br><i>Gersem José dos Santos Luciano, Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano</i>  | 161 |
| Mapuche People, Higher Education and Racisms: from an educational history of its own to an anti-racist and anti-patriarchal approach<br><i>Jakelin Curaqueo, Margarita Calfio Montalva, Herson Huinca Piutrin</i>                    | 165 |
| Indigenous language in the entrance exam of the indigenous people of Paraná<br><i>Letícia Fraga, Marcelo Silveira, Damaris Kanĩnsãnh Felisbino</i>   | 187 |
| Originating languages. Transiting in the "modern" world<br><i>Filomena Nina Huarcacho</i>  | 201 |
| Indigenous university entrance and participation experiences<br><i>Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda, Mirian Graciela Soto</i>   | 217 |
| <b>Reviews</b>   | 237 |
| Reseña de evento: 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: "Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial"<br><i>Nayra Eva Cachambi Patzi</i> | 239 |
| Reseña de libro: Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá guaraní de Argentina<br><i>Rocío Aveleyra</i>   | 251 |

|   |     |
|---|-----|
| Reseña de libro: Militancia y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales<br><i>Silva Leticia Galetto</i>  | 261 |
| Reseña de libro: Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos<br><i>Raúl Esteban Ithuralde</i> | 263 |
| <b>Miscellaneous</b>  | 275 |
| Guide for authors   | 283 |
| Form for the evaluation of collaborations   | 285 |
| Editorial statement of good practices of the journal  | 286 |

En la actual circunstancia de cuarentena global, experiencia inédita en la historia de la humanidad, la Revista del CISEN Tramas/Maepova renueva su compromiso de comunicación y divulgación de un conocimiento reflexivo y crítico.

Entendemos por “cuarentena” una medida de control social que conlleva al aislamiento forzado y forzoso, como protección ante el contagio de una enfermedad. Desde la antigüedad se impusieron cuarentenas por temor al contagio de distintas pestes. Lo inédito de esta cuarentena en el 2020 pasa por su globalidad, en este caso, es la estrategia que implementó la Organización Mundial de la Salud (OMS), para frenar la propagación del corona virus. Por esta cuarentena, todos los países paralizaron intercambios y comunicaciones, obligando al confinamiento al interior de los hogares y dentro de las fronteras de cada distrito, de cada estado. Antes o después, todos los estados bloquearon traslados de personas y cosas, controlando todos los medios de transporte y cargas habituales.

En nuestro análisis, además de la globalidad, sorprenden otros rasgos inéditos de esta cuarentena que merecen estudio y prevención: la prolongación en el tiempo, la pretensión de ignorar desigualdades y diferencias, así como el monopolio de la comunicación virtual. Asimismo, al prolongarse en meses, el encierro y la prohibición de toda actividad que suponga reuniones o aglomeraciones, traen aparejadas otros riesgos, desde la fragmentación temporoespacial hasta la desconfianza y el temor al contacto con el otro o la otra.

La cuarentena que afecta al actual sistema mundo obliga a un “no estar en relación presencial”, como medida de protección ante la potencialidad del contagio masivo del Covid-19. Este aislamiento social potencia el uso de la virtualidad, pretende que todas las relaciones y actividades de educación, entretenimiento, elaboración, producción e intercambios culturales y económicos se realicen a través de redes digitales.

Por otra parte, resulta evidente que las posibilidades de aplicación exitosa de la cuarentena está reservada a la pequeña fracción de la población mundial que tiene sus necesidades básicas satisfechas, accede a todos los servicios y dispone de internet y otros recursos tecnológicos... ¿y qué para las grandes minorías que no tienen casa ni agua potable? Para los pobres, indígenas, refugiados... no hay alternativas... Por eso afirmamos que la pandemia visibiliza las profundas desigualdades de nuestra sociedad contemporánea, deja al descubierto el histórico despojo de las fronteras geográficas y culturales. En la pobreza de medios materiales del noroeste argentino, como de gran

parte de América Latina, nos atraviesa la necesidad, la angustia y requiere invención de posibilidades de defensa contra el corona virus, más allá de la cuarentena.

Enrique Dussel (2020)<sup>1</sup>, alerta sobre la gravedad del acontecimiento mundial que estamos atravesando. Enfatiza que en los 3.500 años desde que apareció la vida en la tierra, es la primera vez que la naturaleza interpela a la humanidad. Único animal dotado de conciencia, el ser humano se ha servido de los recursos naturales volviendo más drástica su explotación en los últimos 500 años.

Sabido es que el sistema capitalista globalizado se va a defender y los organismos financieros internacionales están en alerta estudiando los medios para perpetuarse sin trascender el egoísmo y la muerte. Pero, al mismo tiempo, Dussel reitera la necesidad de tratar el problema con toda la complejidad que representa y alerta sobre la importancia de esta crisis cuyo fondo aún no vislumbramos...

Por respaldarnos en el pensamiento de otros prestigiosos intelectuales, citamos a Boaventura de Sousa Santos (2020)<sup>2</sup> en su artículo Coronavirus: todo lo sólido se desvanece en el aire, quien considera que la pandemia solo está empeorando una situación de crisis a la que la población mundial ha estado sometida y Paul B. Preciado (2020)<sup>3</sup>, el cual plantea que antes de que apareciera el Covid-19 ya estábamos en un cambio social y político pasando de una sociedad escrita a una sociedad ciberoral, de una sociedad orgánica a una sociedad digital, de una economía industrial a una economía inmaterial, de una forma de control disciplinario y arquitectónico, a formas de control microprostéticas y mediaticocibernéticas

Advertimos que la cuarentena no solo es una estrategia destinada a cuidar la salud de la población sino que, conforme se prolonga en el tiempo, puede exacerbar el extrañamiento del lazo social, el no reconocimiento de las diferencias y el ahondamiento de las desigualdades.

Cerramos esta editorial en cuarentena con más preguntas ¿Cómo procesa el campo educativo las medidas que a nivel mundial obligan al encierro en las viviendas, a la distancia social y a distintas prácticas higiénicas rigurosas? Al parecer, la cuarentena rompió la "normalidad" de sistemas educativos que cumplían también con funciones de cuidado y alimentación. La interrupción de los espacios tiempos institucionales afectó la vida cotidiana en las familias. Si bien se comentan las dificultades de padres, madres y adultos para trabajar y cuidar todo el día en casa, a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no se visibiliza la dramática de quienes viven hacinados, no tiene techo o carecen de medios de subsistencia.

La educación que recibimos y que contribuimos a desarrollar no colabora para construir una sociedad justa, respetuosa de las diferencias y del ambiente. Por el contrario se volvió un bien de mercado, conforme a la carrera de meritocracias y acreditaciones vanas, que ya no queremos sostener. En nuestra mirada hacia el futuro vislumbramos oportunidades para una educación atravesada por problemáticas urgentes del hábitat y del habitar, hacia el bien común: este planeta.

La amenaza viral, la pandemia, irrumpe en el sentido común y evapora la seguridad material para sumirnos – consciente o inconscientemente – en el temor a la muerte. Estimamos importante encauzar las emocio-

<sup>1</sup> <https://aristeginoticias.com/0204/mexico/si-la-humanidad-no-cambia-sus-objetivos-se-va-a-suicidar-dussel/>

<sup>2</sup> <https://www.paginal2.com.ar/253465-coronavirus-todo-lo-solido-se-desvanece-en-el-aire>

<sup>3</sup> [https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952\\_026489.html](https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html)

nes suscitadas por el encierro, por este confinamiento que nos separa e inmoviliza, hacia una mayor conciencia del nosotros. Deseamos salir fortalecidos como humanidad de esta crítica coyuntura.





Tramas/*Maepova*

---

Artículos

Artigos

Articles

---





## Desafíos de los procesos semipresenciales en educación

Desafios dos processos semipresenciais na educação  
Challenges of blended learning processes in education

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**12 de febrero de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**30 de abril de 2020**

**Myrian Celeste Benítez González**

Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción  
Asunción / Paraguay  
myriancelestebg@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9937-0279>

### Resumen

Este artículo presenta la modalidad semipresencial de la educación dentro del ámbito universitario, y analiza de qué manera es operacionalizada en la práctica pedagógica. El diseño de investigación fue no experimental, el alcance descriptivo-explicativo-correlacional, de enfoque mixto. La recolección de datos fue realizada a partir de entrevistas estructuradas a docentes de postgrados. Los datos recolectados fueron analizados conforme a la estadística descriptiva e inferencial. Se tomó como caso de estudio a las Facultades de Politécnica, Ciencias Químicas, y Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de Asunción. Los docentes consideran importante que la institución ofrezca cursos de formación para el manejo técnico-instrumental y didáctico de los medios informáticos y virtuales. La estructura se basa en una introducción, contextualización de la modalidad, relevando oportunidades y limitaciones. Posteriormente, son presentados los aspectos metodológicos, que dieron paso a la descripción e interpretación de los resultados, para finalizar con las conclusiones y las referencias.

**Palabras clave:** modalidad semipresencial, docentes, prácticas pedagógicas, TIC.

### Resumo

Este artigo apresenta a modalidade semipresencial de educação no âmbito universitário e analisa como ela é operacionalizada na prática pedagógica. A pesquisa foi de caráter não experimental, de alcance descritivo-explicativo-correlacional e abordagem mista. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas estruturadas com professores de pós-graduação. Os dados coletados foram analisados de acordo com estatística descritiva e inferencial. Foram tomadas como obje-

**Referencia para citar este artículo:** Benítez González, M.C. (2020). Desafios de los procesos semipresenciales en educación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 25-44.

to de estudo as experiências das *Faculdades de Politécnica, Ciências Químicas e Ciências Exatas da Universidad Nacional de Asunción*. Os docentes consideram importante que a instituição ofereça cursos de capacitação para o manejo técnico-instrumental e didático dos meios informáticos e mídias virtuais. A estrutura é baseada em uma introdução, contextualização da modalidade, revelando oportunidades e limitações. Posteriormente, são apresentados os aspectos metodológicos, seguidos da descrição e interpretação dos resultados, finalizando com as conclusões e referências.

**Palavras-chave:** modalidade semipresencial, professores, práticas pedagógicas, TIC.

---

### Abstract

This article presents the blended learning modality of education within the university environment, and analyzes how it is operationalized in pedagogical practice. The research design was non-experimental, descriptive-explanatory-correlational in scope, with a mixed approach. The data collection was carried out from structured interviews with postgraduate teachers. The collected data was analyzed according to descriptive and inferential statistics. The Faculties of Polytechnic, Chemical Sciences, and Exact Sciences of the National University of Asunción were taken as a case study. Teachers consider it important that the institution offer training courses for the technical-instrumental and didactic management of computer and virtual media. The structure is based on an introduction, contextualization of the modality, revealing opportunities and limitations. Subsequently, the methodological aspects are presented, which gave way to the description and interpretation of the results, to end with the conclusions and references.

**Key-words:** blended learning modality, teachers, educational practices; TIC.

---

## INTRODUCCIÓN

La incorporación de las TIC y del Internet en la educación superior, ha generado desafíos importantes para el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y conocimientos. Dentro de este marco, se investiga sobre la práctica pedagógica de los docentes a partir de la modalidad semipresencial dentro del ámbito universitario.

En este contexto, el aprendizaje se desarrolla dentro y fuera de los entornos educativos convencionales, con dinámicas tecnológicas, que generan intercambios de conocimientos entre docentes y estudiantes dando sentido y dirección al aprendizaje.

En este escenario, se puede decir que el uso de las tecnologías, permite la ampliación de oportunidades de acceso a una educación de calidad, atendiendo a la socialización de los recursos educativos no solo en diferentes países, sino también en diversos espacios de educa-

ción superior (Benítez González, 2019; Decoud, 2017). Lo mencionado, es un desafío de importancia especialmente para los docentes, ya que es necesario que los mismos cuenten con la formación requerida para el desarrollo del proceso educativo; esto implica la incorporación de nuevos estilos de prácticas pedagógicas que motiven a los estudiantes. La formación presencial y la virtual, tienen fortalezas de importancia y al mismo tiempo permiten reducir las dificultades que pueden resultar de estas modalidades, y por lo mismo, se convierten en alternativas válidas que permiten un aprendizaje de calidad dentro y fuera del aula.

Cabe señalar, además, que la sociedad y la tecnología avanzan en forma permanente; sin embargo, no se percibe sincronía en las habilidades de los actores educativos, denominados inmigrantes digitales, que siendo profesores tradicionales, han adoptado las TIC en sus vidas personales y profesionales, aunque no siempre se da una incorporación real de las competencias específicas necesarias para responder a la expectativas de los estudiantes, que por lo general, sí son nativos digitales (Prensky, 2011, citado por Benítez González, 2019).

Dentro de este marco, surge la pregunta general de investigación: ¿Cómo se operacionaliza la modalidad semipresencial en la práctica pedagógica universitaria? De la misma, se desprenden las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es el perfil de los docentes que utilizan la modalidad semipresencial como práctica pedagógica? ¿De qué manera se desarrollan las prácticas pedagógicas dentro de la modalidad semipresencial en los cursos de postgrados de la Universidad Nacional de Asunción? y ¿Cuál es el rol del docente como acompañante dentro de los procesos formativos?

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

En el presente panorama, las modalidades educativas conducen a tendencias pedagógicas contemporáneas, con nuevas estrategias de enseñanza, donde los docentes tienen la tarea de enseñar a los estudiantes a aprender (Piaget, 2012). Una de las modalidades educativas que está en auge en la actualidad es la educación semipresencial, que exige una atención más organizada, tanto del docente como del estudiante.

Un ejemplo clave es la "Estrategia Europa 2020", que propone a los estados del continente acompañar a las instituciones de Educación Superior para promover la innovación de la enseñanza a través de entornos de aprendizajes interactivos. Las conclusiones del Consejo de Europa sobre la modernización de la Educación Superior, incluye la adopción de los enfoques centrados en el estudiante, a la vez, promueve el uso eficaz de las tecnologías y la diversificación de las modalidades de estudio (Diario Oficial de la Unión Europea, 2011).

Algunos autores coinciden en que la modalidad de estudio centra su interés más en el aprendizaje que en la enseñanza (Guarneros y Pérez, 2009). Sin embargo, otros autores como Oliver y Trigwell (2005) plantean objeciones sobre la terminología, por el hecho de que, si bien es cierto que el término se refiere al aprendizaje, lo que realmente se

observa detrás es el tratamiento de los entornos de enseñanza, como es el caso de la línea de pensamiento que recorre este trabajo.

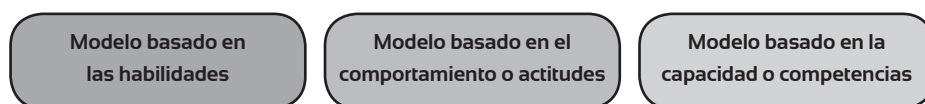
De manera similar Bartolomé (2017), utiliza el término enseñanza semipresencial cuando se refiere al diseño de la formación. Si bien es cierto que no se trata de un concepto nuevo, la modalidad semipresencial presenta un cambio de enfoque de la enseñanza, tanto a nivel metodológico como actitudinal; favoreciendo a las nuevas generaciones que poseen otras habilidades para el uso de las tecnologías, éstas si son desarrolladas como parte de la vida, propician nuevas posibilidades de aprendizajes y de cambios.

Aiello y Cilia (2004) señalan que desde inicios del siglo XXI y a partir de la crisis experimentada por el aumento indiscriminado de las empresas *Dot Com*, (compañías que realizan la mayor parte de sus actividades en forma *online*), hizo que disminuyera el uso del término *e-learning* y se potenciara el concepto del *blended learning*--semipresencial--, referido a la utilización de herramientas presenciales y no presenciales, que se ajusten a las necesidades educativas de los usuarios (Bartolomé 2008; Turpo-Gebera 2009).

El reto para la educación en postgrado se enfoca entonces hacia las prácticas pedagógicas en *blended learning* y para que dicha combinación funcione, como lo evidencia Aiello (2004), habrá que pensar en una organización en red, donde se utilicen las tecnologías en forma transversal.

Las tendencias hacia la autonomía del aprendizaje y el manejo de las tecnologías exigen mayor creatividad en los procesos de enseñanza, para crear y recrear conocimientos y luego aplicarlos a la realidad en permanente cambio. En dicho contexto, Valiathan (2002), hace alusión a tres modelos para la enseñanza dentro de la modalidad semipresencial:

Figura 1. Modelos para la enseñanza semipresencial



Fuente: Valiathan 2002.

Los modelos presentados por Valiathan (2002), utilizan herramientas diferenciadas; así el primer modelo, que corresponde al basado en habilidades, utiliza *e-mails*, foros, sesiones presenciales, libros, documentos, páginas web y autoaprendizaje. Por su parte, el segundo modelo que plantea el mismo autor, está basado en comportamiento o actitudes, que convoca estrategias presenciales y virtuales; finalmente, el modelo basado en competencias se apoya en un acompañamiento individualizado que también puede ser presencial como virtual.

La colaboración interpersonal es otro aspecto del modelo semipresencial con énfasis en lo tecnológico; sea para el desarrollo de actividades intelectuales, sociales, culturales o empresariales. Antes de la aparición del Internet, la colaboración se realizaba a través de actividades presenciales, con pautas de trabajo para cada miembro. En la actualidad, la colaboración electrónica conecta a los usuarios a través de Internet, utilizando diferentes herramientas de la Web 2.0. Desde la

aparición de la web 3.0--que tiene como principal finalidad académica la interpretación de los contenidos web--han aumentado las perspectivas y posibilidades de la educación virtual, al dar significatividad a los repositorios *online* con novedosas herramientas para la gestión de los contenidos web (Koper, 2004).

Dentro de este apartado, otro enfoque de interés de la modalidad es el énfasis en lo pedagógico. El mismo refiere que las tecnologías rápidamente se vuelven obsoletas, y por lo mismo, lo importante no es necesariamente la creación de otras, sino más bien adecuar las herramientas disponibles para que sean mejor aprovechadas (Castells, 2001).

Para incorporar la modalidad semipresencial en la Educación Superior, Martín (2014), refiere que son necesarios diferentes elementos, como: aspectos técnicos, contenidos, nivel de desempeño de los estudiantes, filosofía corporativa de cada universidad, entre otros. Para que esta modalidad resulte efectiva, se necesita de un modelo pedagógico basado en las teorías del aprendizaje. En dicho marco, el presente estudio se orienta bajo las teorías de J. Piaget (2008), quien plantea que los objetivos y los contenidos deben ser tenidos en cuenta.

Así también, para que la implementación de la modalidad en estudio sea oportuna, es preciso que las universidades, además de transformar los procesos de aprendizaje por medio de la enseñanza semipresencial, incorporen programas de formación inicial y continua para los docentes, de tal manera a dotarlos del perfil necesario en cuanto a conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, para una práctica educativa transformadora.

## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Las Instituciones de Educación Superior, en especial las universidades, desempeñan un rol de suma importancia para la formación de recursos humanos calificados y para la creación, desarrollo y transferencia de las tecnologías en una sociedad moderna y competitiva. En dicho marco, la semipresencialidad se presenta como una modalidad que posibilita prácticas pedagógicas transformadoras.

Las metodologías didácticas basadas en la enseñanza semipresencial resultan beneficiosas para los cambios incorporados en los cursos de postgrados (Gámiz – Sánchez, 2016), cuya práctica permite que los estudiantes estén motivados para aprender y puedan desarrollar habilidades virtuales. Lo significativo de la modalidad híbrida, es que propicia la interacción profesor – estudiante, dando espacio para el intercambio de conocimientos entre ambos. El rol del profesor en este modelo se presenta como guía y orientador, que acompaña al estudiante para que organice su tiempo y actividades de estudio.

En la modalidad semipresencial, la construcción del aprendizaje se sustenta en la capacidad de innovación de los usuarios, al propiciar cambios en las prácticas pedagógicas, en el diseño de herramientas, sistemas y plataformas, donde estudiantes y docentes aportan sus conocimientos (Cobo y Pardo, 2007).

Las prácticas pedagógicas transformadoras dentro de la modalidad de estudio constituyen un aliciente para el desarrollo efectivo de la calidad educativa universitaria, de donde emergen profesionales con las competencias necesarias y las habilidades requeridas por la sociedad del siglo XXI. El reto para los educadores de este escenario es que reorganicen su trabajo y recreen las informaciones ilimitadas que tienen a su alcance, como un recurso tecnológico innovador que necesita ser incorporado de manera organizada, para producir los efectos esperados.

## OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SEMIPRESENCIALES

El avance de las tecnologías ha permitido el desarrollo de herramientas y paradigmas que facilitan cada vez más la apropiación de saberes. En este escenario, la semipresencialidad aparece como un pilar de importancia en la producción de conocimientos tanto dentro como fuera del aula (Morán, 2012); es así, que la virtualidad permea la práctica pedagógica con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Varias oportunidades ofrece la modalidad semipresencial, una de ellas, tiene que ver con aspectos administrativos vinculados a la disminución de gastos de movilidad, materiales pedagógicos, así como velocidad en la comunicación y acceso en tiempo real a cualquier conexión de red (Gómez-Zermeño, 2012).

La educación tradicional ha incorporado paradigmas y escenarios creativos a partir del uso de la Internet (Bates, 2001; Cabero, 2006), donde prima la interactividad para la construcción de los aprendizajes, a través de programas informáticos, con los que se pueden transformar nociones abstractas en modelos figurativos, que facilitan la comprensión y el desarrollo de habilidades computacionales (Fernández y Delavaut, 2008).

Es así que, para la implementación de las prácticas pedagógicas semipresenciales, se cuenta con variadas innovaciones que apuntan hacia el logro del aprendizaje deseado, pero también existen determinadas limitaciones tecnológicas, económicas, académicas y culturales, que necesitan ser superadas para avanzar en el desarrollo de dicha praxis.

En contrapartida a lo mencionado, existen también algunos aspectos que podrían ser considerados como limitaciones: los anchos de banda de Internet, dominio de las computadoras, entre otros (Decoud, 2015). Algunos países de Latinoamérica que presentan debilidad en la conectividad para el desarrollo de las tecnologías son: Paraguay (102), Venezuela (106), Honduras (117), Bolivia (120), Nicaragua (124), y Haití (143); mientras que Chile (35), presenta mayor disponibilidad (Benítez González, 2017).

Entre las limitaciones para el uso de las tecnologías, Bates (2001), señala que resulta poco probable que las tecnologías puedan reducir los costos de la educación, porque su implementación implica inversión en infraestructuras, en mantenimiento y renovación de los equipos informáticos. También se resalta, que la educación semipresencial es más

adecuada para los adultos, en especial para aquellos que ya tienen experiencia previa de aprendizaje individual y de investigación, como es el caso de la educación superior (Morán, 2012).

Algunos autores como Reyero (2008), tienen una visión más crítica del uso de las tecnologías en la educación y cuestionan en algunos casos, el excesivo optimismo tecnológico y pedagógico de determinados actores, que consideran que con la sola introducción de las tecnologías, se podría mejorar la calidad de los resultados.

Entre las dificultades para el rápido crecimiento de la modalidad en estudio, en Paraguay, son señaladas las siguientes: el elevado porcentaje de docentes universitarios que son inmigrantes digitales, situación que amplía las brechas generacionales entre participantes y docentes, seguido de la baja penetración de Internet en el país (Benítez González, 2017; CONES, 2016, 2017; CONACYT, 2018).

A pesar de las limitaciones arriba señaladas, las ventajas que comportan las prácticas pedagógicas con el uso de las tecnologías, superan en amplitud y relevancia.

## METODOLOGÍA

Este artículo analiza de qué manera se operacionaliza la modalidad semipresencial en la práctica pedagógica universitaria. Como objetivos específicos se desprenden los siguientes: identificar el perfil de los docentes que utilizan la modalidad semipresencial en la práctica pedagógica; determinar las características del desarrollo de las prácticas pedagógicas dentro de la modalidad semipresencial en los cursos de postgrados de la Universidad Nacional de Asunción; y explorar el rol del docente como acompañante dentro de los procesos formativos.

En términos metodológicos, este artículo se basa en un diseño no experimental, de alcance descriptivo-explicativo-correlacional, de enfoque mixto (cuali-cuantitativo). La recolección de datos fue realizada a partir de la aplicación de cuestionarios y entrevistas estructuradas. Los datos recolectados fueron analizados conforme a los métodos contemplados por la estadística descriptiva e inferencial, en base a datos cuantitativos y cualitativos. El tipo de muestra utilizado fue intencional y selectivo. La población en estudio está conformada por 25 docentes de los cursos de postgrados, y la muestra final quedó conformada por 18 docentes.

Se tomó como caso de estudio para este artículo a las Facultades de Politécnica, Ciencias Químicas y Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de Asunción, que implementan la modalidad semipresencial en sus programas de estudio (UNA 2018).

Una vez administrados los cuestionarios y las entrevistas se procedió al análisis e interpretación de los instrumentos; para ello se realizó una revisión y control de calidad, codificación, elaboración de la base de datos con la utilización del programa SPSS para la tabulación y presentación gráfica de los resultados.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### Perfil de los docentes

Tabla 1: Facultad y programa en el que enseña actualmente

| Facultad                      |        | Programa en el que enseña actualmente      |        |
|-------------------------------|--------|--|--------|
| FPUNA                         | 44,4%  | Especialización en TICs aplicadas de la ES | 44,4%  |
| FACEN                         | 16,7%  | Didáctica Universitaria semipresencial     | 16,7%  |
| Facultad de Ciencias Químicas | 38,9%  | Maestría en Innovación                     | 38,9%  |
| Total                         | 100,0% | Total                                      | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 indica que el 38,9% de los docentes forma parte de la Facultad de Ciencias Químicas (FCQ), 16,7% de la Facultad de Ciencias Exactas (FACEN), y 44,4% de la Facultad de Politécnica (FP-UNA). Dentro de la muestra de docentes se encontró que el 44,4% estaba enseñando en el Programa de Especialización en TIC aplicadas a la ES, el 16,7% en el Programa de Capacitación en Didáctica Universitaria, modalidad semipresencial, y 38,9% en el Programa de Maestría en Innovación Didáctica para Ciencia y Tecnología. La mayor parte de los encuestados es del Programa de Especialización en TIC aplicadas a la ES. Cabe resaltar que casi todos los docentes, fueron los elaboradores de los Módulos desarrollados.

Tabla 2: Sexo, edad y tiempo de desempeño de la docencia

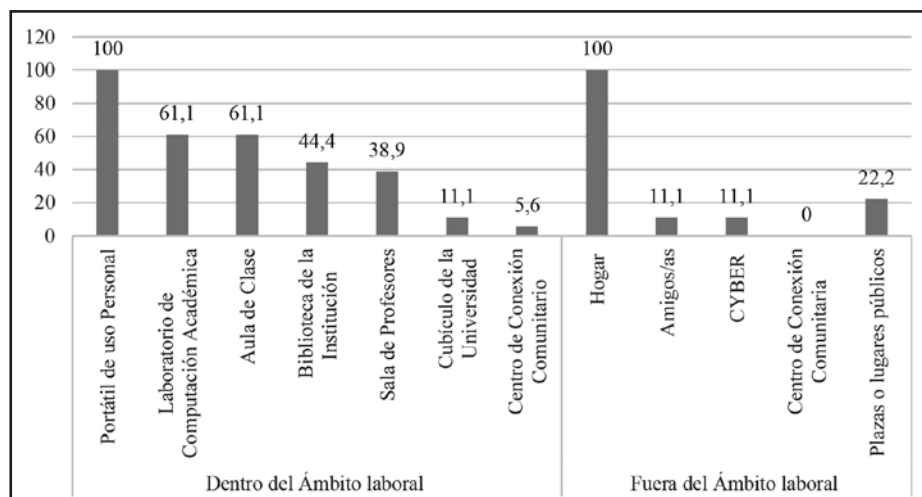
| Sexo      |        | Edad               |        | Tiempo de desempeño de la docencia |        |
|-----------|--------|--------------------|--------|------------------------------------|--------|
|           |        | Entre 31 y 40 años | 16,7%  | Entre 6 y 10 años                  | 16,7%  |
| Masculino | 55,6%  | Entre 41 y 50 años | 44,4%  | Entre 11 y 15 años                 | 5,6%   |
| Femenino  | 44,4%  | Más de 50 años     | 38,9%  | Más de 15 años                     | 77,8%  |
| Total     | 100,0% | Total              | 100,0% | Total                              | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Entre la población encuestada se encontró que el 55,6% es de sexo masculino y el 44,4% femenino. La edad mayoritaria de los docentes es de 50 años y más (38,9%), el 44,4% tiene una edad comprendida entre los 41 y 50 años, y el 16,7% cuenta con edades comprendidas entre los 31 y 40 años. En cuanto a la antigüedad en el desempeño de la docencia universitaria, se destaca que el 77,8% de la población encuestada tiene más de 15 años en la docencia, lo cual indica que la mayoría de los educadores tiene varios años de experiencia en la práctica pedagógica.



Gráfico 1. Espacios en los cuales los docentes tienen acceso a las tecnologías



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 1, son identificados los espacios en los cuales los docentes tienen acceso a la computadora. Los mismos indicaron que dentro del ámbito laboral, todos cuentan con una computadora portátil de uso personal para el desarrollo de sus actividades académicas; el 61,1% también accede a la computadora en el laboratorio de informática y en las aulas de clase; y un 44,4% afirma acceder en la biblioteca de la institución. En lo referente al acceso a computadoras por parte de los docentes fuera del ámbito laboral, la totalidad de los mismos cuenta con computadora en sus hogares, otros (22,2%) dicen acceder en plazas o lugares públicos, amigos y cyber (11,1% respectivamente).

En lo que respecta a la presencia de medios tecnológicos en el ambiente académico en cuanto a la disponibilidad de los mismos, los docentes realizan una valoración de acuerdo a las siguientes opciones: suficiente, insuficiente, no existe. Por un lado, los mismos indicaron mayoritariamente que "existen suficientes" equipos informáticos multimedia para los estudiantes; equipos portátiles; y que las aulas están equipadas con suficientes medios tecnológicos. Sin embargo, otros indicaron que "existe insuficiente" cantidad de equipos informáticos multimedia para uso de los estudiantes; de videos; y de conexión a Internet en cubículos, despachos, salas, otros. Finalmente, algunos docentes resaltaron que "no existe" suficiente conexión a Internet inalámbrica; y conexión a Internet en cubículos, despachos, salas, otros.

Aunque los aspectos resaltados en los párrafos anteriores parezcan muy básicos, es importante resaltar que en las instituciones públicas del Paraguay la disponibilidad de equipos no siempre se corresponde entre la cantidad que existe y la cantidad que funciona de manera efectiva. Misma situación se presenta con la cobertura de la conectividad.

En la tabla 3, se consultó a los docentes sobre la calidad de los medios tecnológicos existentes en el ambiente académico, y al igual que en el gráfico anterior fueron utilizados como indicadores de valoración los siguientes: excelente, regular, desconozco. Los docentes consideraron mayoritariamente de "calidad regular" a los equipos informáticos multimedia para uso de los estudiantes; y aulas equipadas con medios tecnológicos. Fueron considerados de calidad "excelente", la conexión

Tabla 3: Cantidad y calidad de los medios

| Medios  | No existe | Cantidad     |            | Calidad |           | Desconozco |
|---|-----------|--------------|------------|---------|-----------|------------|
|   |           | Insuficiente | Suficiente | Regular | Excelente |            |
| Equipo portátil   | 22,2      | 22,2         | 55,6       | 38,5    | 61,5      | 0,0        |
| Video   | 20        | 20           | 60         | 36,4    | 63,6      |            |
| Aulas equipadas con medios                                  | 15,4      | 23,1         | 61,5       | 66,7    | 33,3      |            |
| Equipos informáticos multimedia para uso de los profesores  |           | 20,0         | 80,0       | 36,4    | 54,5      | 9,1        |
| Equipos informáticos multimedia para uso de los estudiantes | 9,1       | 18,2         | 72,7       | 66,7    | 33,3      |            |
| Conexión a internet en cubículos, despachos, salas, otros.  | 12,5      | 62,5         | 25,0       | 20,0    | 70,0      | 10,0       |
| Conexión internet inalámbrica                               | 22,2      | 33,3         | 44,4       | 36,4    | 63,6      |            |

Fuente: Elaboración propia.

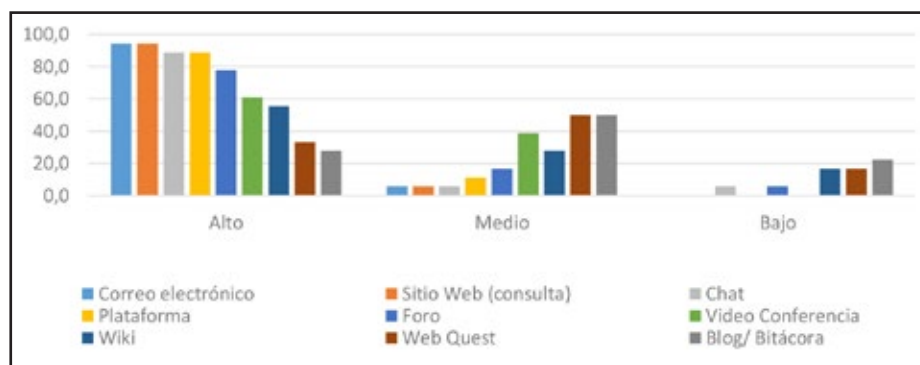
a Internet inalámbrica; video; equipos portátiles; y equipos informáticos multimedia para uso de los profesores.

A continuación se presenta un resumen sobre la presencia de medios tecnológicos en el ambiente académico, en ese sentido, los docentes resaltaron mayoritariamente que no existe conexión inalámbrica a Internet; que hay cantidad suficiente de equipos informáticos multimedia para uso de los profesores, y cantidad insuficiente de conexión a Internet en cubículos, despachos, salas, otros. En lo que respecta a la calidad, la mayoría de los docentes indicó que la conexión a Internet en general es excelente, mientras que calificaron como regular la calidad de los equipos informáticos multimedia para uso de los estudiantes.

En lo que relacionado con la frecuencia del uso que hacen los docentes de los medios tecnológicos en las distintas actividades, los mismos resaltan que "siempre" (72.2%) utilizan como herramienta de auto aprendizaje; un 89.9% para comunicación; un 44.4% para actividades académicas y formativas; y un 100% en actividades profesionales y académicas. Con este resultado se puede inferir que la perspectiva de utilización de las tecnologías, de parte de los docentes, es alentadora, situación que puede ser oportuna para ampliar y afianzar el manejo operativo de dichas herramientas.

En el gráfico 2, los docentes se auto describen con "alto" nivel de conocimiento de la plataforma, sitio web (consulta), correo electrónico, chat, y foro. Mientras que, por otro lado, manifiestan un nivel de conocimiento "medio y bajo" respecto a sus niveles de conocimiento sobre los blog/bitácora, Web Quest, video conferencia y wiki. Dicha autoevaluación debería ser tomada como un punto de relevancia para las instituciones, atendiendo a la necesidad de capacitación y/o formación que manifiestan los docentes.

Gráfico 2. Nivel de conocimiento de los docentes sobre las herramientas informáticas



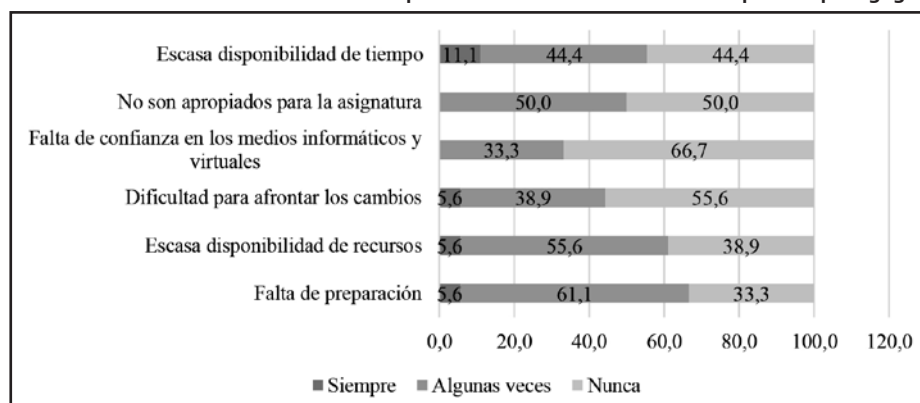
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 3, se presentan las dificultades con las que se encuentra el docente al incorporar los medios informáticos y virtuales en su práctica pedagógica. Un 50% mencionó que los medios informáticos y virtuales “no son apropiados para el desarrollo de la asignatura”. El 66,7% menciona que nunca tuvieron “falta de confianza en los medios informáticos y virtuales”. El 55,6% de los docentes expresó que nunca tuvo “dificultades para afrontar los cambios”, ni “escasa disponibilidad de recursos”, y finalmente, el 61,1% expresó que algunas veces sintió “falta de preparación” para la utilización de los medios informáticos y virtuales en el desarrollo de sus materias.

Es de relevancia mencionar que cuando los docentes fueron consultados sobre si consideran importante que la institución ofrezca cursos de formación para el manejo técnico-instrumental y didáctico de los medios informáticos y virtuales, el total de los mismos (18) dijo que sí. Dentro de este marco, la mayoría de los docentes (16) consideró oportuna la implementación de cursos de capacitación al “principio del módulo”. Estos datos indican que existe una alta predisposición de los actores educativos para la utilización de las tecnologías en la práctica pedagógica, situación que puede ser aprovechada por los directivos para propiciar espacios de capacitación permanente de los docentes, como oportunidades de aprendizaje y adquisición de las capacidades TIC para el logro de los objetivos institucionales.

En lo que respecta a las actividades que desarrollan los docentes con los estudiantes utilizando las TIC, el 100% expresó que siem-

Gráfico 3. Dificultades del docente al incorporar los medios informáticos en la práctica pedagógica



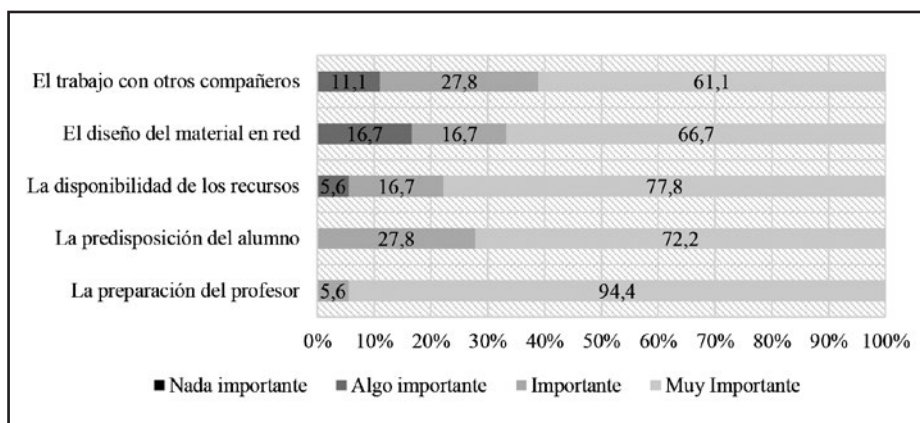
Fuente: Elaboración propia.

pre utiliza las TIC para: “bajar archivos”; “emplear los medios (TIC) para buscar, localizar y recuperar información”, “crear documentos incorporando texto y gráficos”, “respetar las fuentes de autoría de la información buscada y tratada” (83,3% respectivamente). El 77,8% utiliza para “evaluar información”, e “interactuar con colegas”. El 72,2% de los docentes indicó que usa las TIC para “interactuar con sus estudiantes”; 66,7% para “trabajar de manera individual”, y “evaluar de forma crítica y responsable la información recogida”. El 55,6% utiliza para “evaluar de forma crítica diferentes recursos educativos”, “trabajar de manera colaborativa”, y “contrastar la validez y actualidad de la información localizada”. Finalmente, el 50% de los docentes utiliza las TIC para “aprender a trabajar en equipo en entornos de trabajo colaborativo”. Las respuestas de los docentes auguran un panorama prometedor, por ello es necesario que los responsables de las facultades en estudio acompañen decididamente la incorporación de las tecnologías en la práctica pedagógica.

En general, los docentes emplean las estrategias metodológicas para el desarrollo de su práctica docente. Así, el 55,6% **siempre** las emplea para el “trabajo individual”, “trabajo por proyectos”, “tutoría individual”, tutoría virtual” (50% respectivamente), el 44,4% para realizar “estudio de casos”, “trabajo en pequeños grupos”, y “tutoría grupal”. **Algunas veces** utilizan videoconferencias (77,8%); “lección magistral” (66,7%), Web Quest (61,1%), “exposición de alumnos” y “debates o foro de discusión” (55,6% respectivamente), y un 50% las utiliza para el “aprendizaje en servicio”, “tutoría individual (presencial)” y “seminario”. De lo dicho por los docentes se infiere que las instituciones educativas que pretendan innovar con la incorporación de la modalidad semipresencial requieren de una gestión efectiva, para ofrecer aulas enriquecidas por los entornos virtuales.

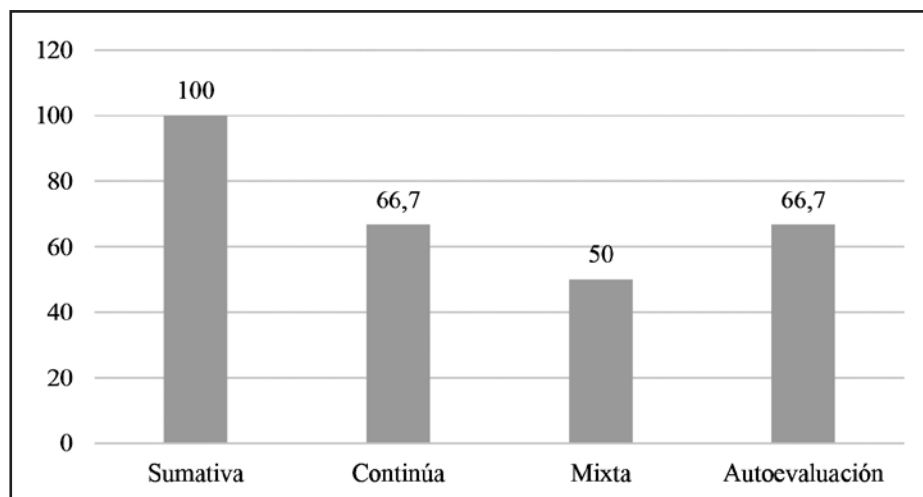
En el gráfico 4, los docentes expresan su parecer sobre los elementos requeridos para el buen desarrollo de un curso semipresencial. Así, los mismos, consideran “muy importante” (94,4%) la preparación del profesor y la disponibilidad de los recursos (77,8%), la predisposición del alumno (72,2%), “el diseño del material en red” (66,7%) y “el trabajo con otros colegas” (61,1%). Las cifras mencionadas dan cuenta de la necesidad de propiciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en

Gráfico 4. Elementos requeridos para el buen desarrollo de un curso semipresencial



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Tipo de Evaluación que utiliza



Fuente: Elaboración propia.

entornos virtuales acorde al Reglamento de la Educación Superior a distancia y semipresencial del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

Los datos permiten también identificar las distintas actividades que el entorno virtual puede favorecer por grado de importancia. El 66,7% de los docentes expresó que el entorno virtual favorece de manera significativa a la "resolución de problemas" y "ejercicios de autoevaluación". El 61,1% expresa que favorece para "marcar plazos a los trabajos", determinar "dónde y cómo comunicarnos", otorgar un "espacio profesor-alumno", y favorece a la "conexión cuando los actores lo requieran". Los docentes resaltaron también que la modalidad favorece a que los mismos puedan "trabajar a sus respectivos ritmos". Los datos evidenciados dan cuenta de una actitud favorable hacia la utilización del entorno virtual, situación que denota la necesidad de seguir trabajando en la actitud de los docentes para aprovechar el beneficio pedagógico que conlleva el uso de esta herramienta.

El gráfico 5 identifica el tipo de evaluación que utilizan los docentes en los entornos virtuales: evaluación sumativa (100%); evaluación "continua" y "autoevaluación" (66,7%); y evaluación "mixta" (50%).

## LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN LOS CURSOS DE POSGRADO

Los docentes de la FP-UNA, de la Especialización en TIC aplicadas a la Educación Superior, en modalidad mixta, indicaron que utilizan como principales prácticas pedagógicas de las clases presenciales el desarrollo de talleres, debates, aula invertida, exposición de trabajos grupales, y tutorías, entre otras. Asimismo, para las actividades virtuales, hacen uso de la plataforma Moodle, realizando una revisión previa de los materiales que dispondrán en la misma, para comprobar si responden a los objetivos previstos; los cuales son socializados al inicio de cada programa, de tal forma que los estudiantes puedan planificar el tiempo que le dedicarán a cada actividad.

Las entrevistas arrojan que “la base del proceso es la planificación fundamentada en el modelo pedagógico; donde la semipresencialidad favorece el desarrollo de una variedad de actividades que se complementan; desde un taller presencial hasta foros de debates, ensayos, estudio de casos, guía didáctica, orientaciones de unidad, guía de actividades, que se pueden realizar de manera autónoma o colaborativa”. Otros destacan, que la tendencia de la educación superior actual se centra en el aprendizaje, lo cual requiere de una respuesta audaz y convincente. Por su parte, los docentes de la Facultad de Química, de la Maestría en Innovación Didáctica para Ciencia y Tecnología, indicaron como principales prácticas pedagógicas, la utilización del aula invertida, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje basado en proyectos. Así, los docentes de esta facultad, coincidieron con sus pares de la FP-UNA que realizan actividades virtuales como lecturas en línea, resumen, comentarios, debates, vídeos, exámenes, entre otros aspectos (Varela, 2018). Dentro de este marco, algunos docentes indicaron que operacionan sus prácticas mediante trabajos individuales y/o grupales. Más específicamente, uno de los educadores resaltó como práctica pedagógica relevante dentro del programa, las “actividades mediadas por las TIC, de carácter sincrónico y asincrónico articuladas entre sí, lo cual favorece el fortalecimiento de procesos de autonomía, autorregulación y trabajo activo del estudiante”. Se ha destacado también, la “utilización de la plataforma Moodle para orientar la labor de los estudiantes”.

Los docentes de la FACEN, del curso de posgrado en Didáctica Universitaria semipresencial, señalan que para las clases presenciales realizan ponencias y aula invertida. Para el modo virtual, utilizan la plataforma Moodle, donde disponen de los materiales que conducen al autoaprendizaje; como son las lecturas en línea, propuestas de navegación a sitios educativos, búsquedas en bibliotecas virtuales, monografías, chats, buzones, audios, videos, desarrollo de actividades colaborativas con las herramientas wikis, Google Drive, Prezi, videoconferencias, exámenes, entre otras. Así también, señalaron que utilizan el espacio virtual “para recopilar los conocimientos adquiridos, la retroalimentación de los contenidos desarrollados y para motivación de los estudiantes”.

## ROL DEL DOCENTE COMO ACOMPAÑANTE DENTRO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

El docente universitario del siglo XXI tiene varios desafíos por afrontar, entre ellos la habilidad para convertirse en un tutor u orientador del aprendizaje, con la intención de desarrollar habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes construir aprendizajes significativos y flexibles; para que se adapten a un mundo en permanente transformación.

Al respecto, los docentes de la FP-UNA, de la Especialización en TIC aplicadas a la Educación Superior, en modalidad mixta expresaron que mantienen una comunicación fluida con los estudiantes, que es la clave en esta modalidad. También señalaron que es muy importante hacer productivas las clases presenciales, sea para aclarar dudas, profundizar contenidos o hacer clases prácticas.

Los docentes de la FP-UNA, expresaron además, que tienen dos posibilidades para acompañar, vía medios de comunicación sincrónicos o asincrónicos en el proceso formativo del aula virtual. Además, el proceso en sí es basado en la comunicación que puede evidenciarse en el desempeño de los estudiantes a través de las tareas, comentarios y participación activa. Un elemento clave también es la motivación de los estudiantes, que se logra mediante refuerzos y orientaciones presenciales.

Otros actores educativos expresaron que la modalidad ofrece dos mediaciones pedagógicas, la propia de la educación a distancia a través del campus virtual y mediante el sistema tradicional presencial, donde "se modela un sistema híbrido; con menor o mayor uso de tecnologías de mediación; basado en cierta autonomía del estudiante. Los procesos de aprendizaje y el acompañamiento tutorial que se realizan a través del campus virtual y/o en el campus universitario presencial se efectivizan atendiendo a las necesidades específicas de los diferentes tipos de estudiantes y su potencial vínculo con las tecnologías, no sólo por su pertinencia generacional, sino por los tipos de inteligencia".

Los docentes de la Facultad de Química de la Maestría en Innovación Didáctica para Ciencia y Tecnología, indicaron que dentro de la modalidad virtual, los procesos formativos deberían contar con un acompañamiento acorde a la modalidad. Así, algunos indicaron la necesidad de un seguimiento constante que se traduce en dar respuesta a los estudiantes que participan de la plataforma seleccionada, en este caso Moodle. De esta manera, se concreta el proceso formativo que responde a los objetivos trazados por la modalidad. Dentro de la misma, se ha resaltado como importante que los profesores respondan en tiempo y forma a los foros, correos, chats y tareas realizadas. En lo que respecta a la modalidad presencial, los docentes indicaron que se deberían tomar los recaudos necesarios para asegurar que el estudiante comprende y aprende.

De manera más concreta, algunos docentes indicaron que pueden convertirse en tutores o acompañantes dentro del proceso con la disposición de diferentes recursos de aprendizaje en la plataforma como material de consulta y respondiendo a los foros y consultas realizadas por los estudiantes, los cuales favorecen la profundización del conocimiento más allá del aula de clase, donde se realiza la fijación. También han mencionado la importancia de atender a las características específicas de los grupos de estudiantes y a las peculiaridades individuales de los mismos.

Sobre el mismo punto, los docentes de la FACEN, del curso de posgrado en Didáctica Universitaria semipresencial, señalaron que realizan el acompañamiento a los estudiantes dentro del proceso formativo, a través de una tutoría virtual constante y pertinente.

## CONCLUSIONES

En lo que respecta a la caracterización de las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en la modalidad semipresencial en los cursos de posgrado, se puede concluir que los docentes de las FP-

UNA-FCQ-FACEN coincidieron en que la base del proceso formativo es la planificación educativa, que se concreta en las actividades desarrolladas a través de talleres, foros, ensayos, estudio de casos, revisión previa de los materiales de estudio para la plataforma, guía didáctica autónoma o colaborativa, debates, aula invertida, exposición de trabajos grupales, tutorías, entre otras.

Por lo anterior, se evidencia que el contexto educativo en ambientes semipresenciales requiere de nuevos paradigmas de autoaprendizaje (disponer de lecturas en línea, propuestas de navegación a sitios educativos, búsquedas en bibliotecas virtuales, monografías, chats, entre otros). En ese sentido, lo relevante de dichos procesos educativos es la accesibilidad, tanto para el docente como para el estudiante, demostrándose de esta manera, que las herramientas virtuales ayudan a recrear e innovar las prácticas pedagógicas.

Dentro de esta modalidad es fundamental el acompañamiento permanente de los docentes--sincrónico o asincrónico--, y para ello es necesario que se propicie la comunicación fluida y clara.

Los actores educativos de las tres facultades consideraron de gran importancia que la institución ofrezca cursos de formación al profesorado en general, en lo relacionado al manejo técnico-instrumental y didáctico de los medios informáticos y virtuales, que les permitan desarrollar una actuación más competente con las herramientas tecnológicas. Asimismo, la mayoría de ellos consideró oportuna la implementación de dichos cursos al principio del módulo como una práctica docente regular.

Las tecnologías producen cambios sustanciales en las universidades; en la actualidad vienen a ser como el faro que sirve de guía para la construcción del conocimiento, por contar con una variedad de herramientas que pueden ser utilizadas para todo tipo de aprendizaje.

Los docentes resaltaron que el aprendizaje significativo se produce cuando las prácticas pedagógicas se desarrollan con calidad; asimismo, se garantiza cuando el docente, dadas las condiciones científico-técnicas del conocimiento, implementa estrategias didácticas innovadoras, pertinentes, dinámicas y colaborativas, para cualificar y asegurar la formación integral de sus estudiantes.

En esta amplia gama de temáticas sobre las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en la modalidad semipresencial, se evidencian los distintos momentos didácticos como procesos holísticos, que hacen posible la concreción del aprendizaje. En tal sentido, la evaluación es un componente esencial del PEA, y como tal, es fundamental para producir informaciones pertinentes que ayuden a los estudiantes a reconocer sus aciertos y dificultades, para modificar o medir la validez de las estrategias de estudio que están implementando. Al mismo tiempo, la evaluación brinda información detallada para que el docente reoriente su estrategia de enseñanza. Desde esta perspectiva, los docentes refirieron que utilizan diversos tipos de evaluaciones en los entornos virtuales: evaluación "sumativa"; evaluación "continua", "autoevaluación"; y evaluación "mixta".

Las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para dinamizar la actividad educativa, compartir conocimientos y lograr que el estudiante construya su propio aprendizaje, parten de un esfuer-



zo planificado, intencional y flexible. En dicho marco se lleva a cabo la formación de personas propositivas y proactivas frente al mismo conocimiento.

Dentro de las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas de posgrado en la modalidad semipresencial se ha constatado que las mismas ofrecen diversidad de herramientas en las plataformas virtuales, para el desarrollo de los contenidos y para las propuestas de actividades de aprendizaje. Como fortalezas pueden ser destacadas la posibilidad de colaboración, a través de foros de discusiones, elaboración de proyectos, sin requerir la presencialidad, situación que facilita el soporte virtual, como espacio de interacciones reales. Otra de ellas está relacionada a las prácticas guiadas para desarrollar la autonomía de los participantes, compartir experiencias educativas con usuarios de distintas latitudes, acceso a la información, chats en línea para aclarar dudas, entre otras.

Tanto docentes como estudiantes resaltaron algunas debilidades vinculadas a las prácticas pedagógicas y a la infraestructura tecnológica y virtual, que deberían ser atendidas por los responsables institucionales. Algunos aspectos resaltados han sido la falta de respeto a los plazos de entrega de los trabajos asignados; el hecho de sacar el foco de la producción del conocimiento y ponerlo exclusivamente en la tecnología; otros participantes también han mencionado el empobrecimiento de las relaciones personales debido al uso desmedido de la tecnología. Se ha reclamado con mucha vehemencia la falta de cobertura total de conectividad a Internet y el acceso a las plataformas tecnológicas como espacio virtual para el desarrollo de las actividades académicas; situación que amerita una profunda reflexión de parte de los gestores institucionales, para dar una respuesta convincente a las inquietudes netamente administrativas de la comunidad académica, con miras a lograr niveles crecientes de calidad en la tarea educativa.

En lo que respecta a la incidencia de las prácticas pedagógicas--a través de sus variadas actividades--en el aprendizaje de los estudiantes, la totalidad de los actores estudiados coincide en que la incorporación de las tecnologías en las prácticas pedagógicas no transforman ni mejoran por sí solas el aprendizaje; lo significativo de la modalidad es la interacción entre facilitadores y participantes en los dos espacios educativos, presencial y virtual, como un andamiaje de apoyo a la enseñanza que no ha sido superada solo por las tecnologías.

Otro aspecto resaltado por los docentes, en relación a las dificultades que existen en las facultades de estudio para la implementación efectiva de la modalidad semipresencial, ha sido la necesidad de contar con una buena planificación institucional y la previsión de recursos económicos que permitan el mejoramiento de la infraestructura edilicia y tecnológica, así como la conectividad, efectividad de la plataforma, abastecimientos y servicios tecnológicos, y personal técnico. Los docentes identificaron la necesidad de instalar una cultura de formación sistemática del plantel de profesores, especialmente, en lo relacionado a la selección y elaboración de contenidos para aprendizajes dentro de la modalidad semipresencial.

La ausencia de una legislación académica y administrativa que garantice el buen desarrollo de la praxis, y permita avalar la credibilidad de

la modalidad y de la institución ha sido resaltada como una necesidad de relevancia por los docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, Martín, y Willem Cilia (2004). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. [http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL\\_BIT\\_23.pdf](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf).
- Bartolomé, A. (2017). Blended Learning, Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 23, n° [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/O4\\_blended\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.p](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/O4_blended_learning/documentacion/1_bartolome.p).
- Bartolomé-Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 11, n° 1.
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. España: Gedisa.
- Benítez González, M. C. (2017). Inserción de las TIC en el aula como utopía necesaria para la innovación de la Educación Superior. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* 4, n° 1.
- Benítez González, M. C. (2019). Blended learning. Incidencia en el aprendizaje en Educación Superior. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3, n° 1.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza Janés Editores S.A.
- Cobo, C. & Pardo, H. (2007). Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. En *Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos*, de C. & Pardo, H. Cobo, 101-116. México: FLACSO.
- CONACYT - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2018). *Maestría en Innovación Didáctica para Ciencia y Tecnología*. (<http://www.conacyt.gov.py/node/1906>). Recuperado el 10 de agosto de 2018.
- CONES - Consejo Nacional de Educación Superior. (2017). Libro blanco para la Educación Superior. Asunción. CONES.
- CONES - Consejo Nacional de Educación Superior (2016). Resolución CONES N° 63/216. Asunción, Asunción.
- Decoud, Carla et al. (2017). *Gestión de la Educación a Distancia en la Educación Superior: Modelo Elearning de la Facultad Politécnica de la UNA*. San Lorenzo: UNA.
- Decoud, Carla. (2017). Reflexiones sobre la Realidad y Desafíos del Reglamento de Educación Superior a Distancia de Paraguay: Experiencia de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción. *Simposio Internacional Dirección, Gestión, Liderazgo y Política Educativa*. Brasil.
- Decoud, Carla, y Lilian Demattei. (2015). Experiencia de la Plataforma Educa del Departamento de Elearning de la Facultad Politécnica de la UNA. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales*.

- Diario Oficial de la UE (2017). *Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la enseñanza superior (2011/C 372/09)*. 2011. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:036:0041:ES:PDF> (último acceso: 14 de Septiembre de 2017).
- Facultad Politécnica Universidad Nacional de Asunción (2017). *Plan Estratégico Institucional 2017-2021*. 2017. [http://www.pol.una.py/archivos/Plan\\_Estrategico\\_Web.pdf](http://www.pol.una.py/archivos/Plan_Estrategico_Web.pdf) (último acceso: 17 de Septiembre de 2017).
- Facultad Politécnica Universidad Nacional de Asunción. (2016). *Reglamento del programa de postgrado en la modalidad de educación a distancia de la FP-UN*.
- Facultad Politécnica Universidad Nacional de Asunción.. *Reseña Histórica*. (2017). <http://www.pol.una.py/?q=node/25> (último acceso: 9 de Septiembre de 2017).
- Fernández, R., & Delavaut, M. (2008). *Educación y Tecnología: un binomio excepcional*. Cuba: Grupo Editor K.
- Gámiz Sánchez, V., y M.J. Gallego Arrufat. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en educación superior. *Educación XXI*.
- Gómez-Zermeño, M. (2012). Bibliotecas digitales: recursos bibliográficos electrónicos en educación básica. *Comunicar* 39, n° 10.
- Guarneros, E., A. Silva, y C. Pérez. (2009). *La innovación educativa y tecnológica en la educación superior de México, una empresa pendiente*. [www.virtualeduca.info/ponencias2010/.../Ponencia-VirtualEducalnInnovacionEducativa](http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/.../Ponencia-VirtualEducalnInnovacionEducativa).
- Koper, R. (2004). Use of the Semantic Web to Solve Some Basic Problems in Education: Increase Flexible, Distributed Lifelong Learning, Decrease Teachers' Workload. *Journal of Interactive Media in Education* 6, n° <http://www.jime.open.ac.uk/2004/6/koper-2004-6.pdf>.
- Martín García, A. V., García Del Dujo, Á., Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI*, 17(2.) 17, n° 2.
- Morán, José Manuel. (2012). *O que é Educação a Distância*. <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>.
- Oliver, M., y K. Trigwell. (2005). *Can 'blended learning' be redeemed? E-Learning*. <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.as>.
- Piaget, J. (2017). *Constructivismo*. [www.ecured.cu/index.php/Constructivismo\\_de\\_Jean\\_Piaget](http://www.ecured.cu/index.php/Constructivismo_de_Jean_Piaget).
- Piaget, J. (2008). *Diapositivas estrategias; estrategias para el aprendizaje significativo*. [www.slideshare.net/.../estrategias-para-el-aprendizaje-significativo](http://www.slideshare.net/.../estrategias-para-el-aprendizaje-significativo).
- Reyero, D. (2008). *Elaboración de criterios pedagógicos para un mejor aprovechamiento de los campus virtuales*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información [en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017338001>.
- Turpo-Gebera, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15, n° 45.

- Universidad Nacional de Asunción. *Facultad Politécnica - UNA*. <http://www.pol.una.py/>. Recuperado el 23 de junio de 2018.
- Universidad Nacional de Asunción. *FACEN*. <http://www.facen.una.py/es/>. Recuperado el 10 de junio de 2018.
- Universidad Nacional de Asunción. *Didáctica Universitaria*. Guía didáctica. San Lorenzo: *FACEN*. 2017.
- Universidad Nacional de Asunción. *Facultad de Ciencias Químicas*. <http://www.qui.una.py/>. Recuperado el 3 de agosto de 2017.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning Circuits*, 2002.
- Varela, C. (2018). Entrevista sobre la implementación del Blended Learning en la Facultad de Ciencias Químicas. Asunción.

## Resiliencia, prácticas resilientes de personas adultas enfermas del Síndrome de Guillain-Barré en la ciudad de Guadalajara

Resiliência, práticas resilientes de adultos doentes da Síndrome de Guillain Barré na cidade de Guadalajara

Resilience, resilient practices of sick adults of Guillain-Barré Syndrome in the city of Guadalajara

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
24 de octubre de 2019

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
12 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
6 de marzo de 2020

**Lucila Patricia Cruz Covarrubias**

Universidad de Guadalajara

Guadalajara / México

patriciacruz2204@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9168-285X>

### Resumen

En la actualidad existe un crecimiento sobre estudios de prácticas resilientes en población adulta afectada por Síndrome de Guillain-Barré (SGB). Por ello, la importancia de este constructo como factor de protección para la salud mental y física. SGB es la segunda causa de mortalidad por enfermedades transmisibles en el mundo, y se constituye como enfermedad prioritaria en la salud pública en México. El propósito del presente trabajo, es mostrar qué prácticas resilientes son factores protectores en pacientes con SGB. El método es cualitativo, descriptivo e interpretativo, tipo etnográfica enfocada, se utilizó la técnica entrevista a profundidad, participando 19 personas. Para el análisis se tomó como referencia la propuesta de Leininger. Entre los resultados se encontró una gran variedad de prácticas resilientes en torno al SGB, que tanto paciente como familiares realizan a lo largo de experiencias, vivencias en busca de enfrentar la adversidad, lograr su recuperación y calidad de vida.

**Palabras clave:** resiliencia, Guillain-Barré, enfermedad, factores protectores, prácticas resilientes.

### Resumo

Na atualidade, há um crescimento nos estudos de práticas resilientes com a população adulta afetada pela Síndrome de Guillain Barré

**Referencia para citar este artículo:** Cruz Covarrubias, L.P. (2020). Resiliencia, practicas resilientes de personas adultas enfermas del Síndrome de Guillain-Barré en la ciudad de Guadalajara. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 45-67.

(SGB). Portanto, a impotência desse construto como fator de proteção para a saúde mental e física. O GBS é a segunda principal causa de mortalidade por doenças transmissíveis no mundo, e se constitui como uma doença prioritária na saúde pública no México. O objetivo do presente trabalho é mostrar que práticas resilientes são fatores de proteção em pacientes com SGB. O método é qualitativo, descritivo e interpretativo, com enfoque etnográfico, que se utilizou da técnica de entrevista em profundidade com 19 pessoas participantes. Para a análise, a proposta de Leininger foi tomada como referência. Entre os resultados, foi encontrada uma grande variedade de práticas resilientes em torno do SGB, que tanto o paciente como familiares realizam por meio de experiências, vivências em busca de enfrentar as adversidades, alcançar sua recuperação e qualidade de vida.

**Palavras-chave:** resiliência, Guillain-Barré, doença, fatores protetores, práticas resilientes.

---

### Abstract

Nowadays exists an increase about studies of resilience practices in the adult population affected by Gullain-Barre Syndrome (GBS), the importance of this constructor as a factor of protection for physical and mental health. The GBS is the second cause of mortality by communicable diseases in the world and is constituted as a priority disease in the public health of Mexico. The purpose of this paper is to show that resilience practices are protective factors in patients with GBS. The method is qualitative, descriptive and interpretive, focused ethnography, the deep interview technique was used and 19 people participated. For the analysis, it was taken as a reference the Leininger proposal. In the results it was found a variety of resilience practices around the GBS, that family and patients carry out throughout experiences looking to face the adversity, achieve their recovery and the quality of their life.

**Kenwords:** resilient, Guillain-Barré, disease, resilient factors. resilient practices.

---

## INTRODUCCIÓN

Durante su crecimiento y desarrollo, las personas abordan situaciones y desafíos críticos para el logro de una mejor calidad de vida. En ese desarrollo humano, niños, adultos, familias y comunidades, enfrentan diversas adversidades que ponen a prueba sus conocimientos, capacidades y recursos. Bajo ciertas condiciones, estas personas se ven limitadas, traumatizadas o incluso destruidas, por ejemplo, frente a una enfermedad crónica, maltrato grave, vejez prolongada o catástrofes naturales. A pesar de estas adversidades que enfrentan, sobresale la superación y resistencia, transformación y crecimiento sobre el dolor y la desdicha.

El término de resiliencia trata de expresar la capacidad de una per-

sona, familia o comunidad para enfrentar circunstancias adversas, condiciones de vida difíciles, situaciones traumáticas y recuperarse saliendo fortalecido de una situación hostil.

El estudio de la resiliencia no es sencillo, dada la variedad de definiciones, aproximaciones, propuestas metodológicas y tipos de estudio desde los cuales se ha abordado. Además, se agrega a esto, que es una concepción relativamente nueva en México. Lo incuestionable de la resiliencia, es que permite a la persona, familia, organización y/o sociedad desarrollar capacidades para enfrentar una situación de vulnerabilidad.

Entre las primeras investigaciones centradas en el modelo de resiliencia encontramos las llevadas a cabo por Werner y Smith (1982), Rutter (1985) en Inglaterra y Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos. Gracias a los resultados obtenidos en estos estudios se rompió con la hipótesis de que un trauma siempre conlleva a un grave daño para la persona que lo sufre.

El objetivo de este artículo es mostrar cómo las prácticas resilientes que llevan a cabo personas adultas afectadas por la enfermedad Síndrome Guillain-Barré (SGB) han salido fortalecidas, así como exponer los factores protectores que se establecen ante dicha adversidad.

El presente estudio tiene relevancia, porque debido a las diversas enfermedades infecciosas (como el SGB, la Esclerosis Múltiple), enfermedades degenerativas (cáncer, diabetes, etc.) y discapacidad de personas adultas, es esencial fortalecer la capacidad resiliente, que permita desafiar y sobrellevar enfermedades, proporcionando al afectado, herramientas y prácticas para aceptar una visión positiva de su situación y salga fortalecido para una mejor calidad de vida.

Por lo tanto, es necesario trabajar y concentrar esfuerzos en desarrollar capacidades resilientes de las personas y por ende eliminar o disminuir un daño orgánico o psicosocial. Cabe recalcar que no se encontró ningún estudio con enfermos de SGB y el desarrollo de factores resilientes, donde se emplee un instrumento completo para detectar la competencia personal, capacidades adecuadas para lograr un tratamiento integral del enfermo. Así también es necesario abrir una nueva línea de investigación dirigida a conocer el impacto psicológico y humano en la evolución del enfermo y la adaptación positiva frente al hecho.

## MARCO TEÓRICO

### Definición de Resiliencia

El término *resiliencia* aparece en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2011), donde se expresa la cualidad de ciertos materiales y su resistencia a los impactos. Siendo su origen el término latino *resilio-resilire*, como significado original: "saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido o surgir", antecedido por el prefijo "re", que indica repetición o reanudación.

León Villamar, menciona que el término de resiliencia ha sido utilizado en la ciencia de la psicología en los años 70, en que investiga-

dores como Rutter (1970) y Cyrulnick (1983), basados en los resultados obtenidos en la ciencia de la física, empezaron a utilizar esta palabra para demostrar que las personas son hábiles y desarrollan capacidades para aceptar sucesos trágicos, enfrentando la realidad, venciendo la adversidad, recuperándose, y superando las consecuencias negativas, superarla y salir fortalecido, “adoptando una actitud positiva, todo ello recuperando el equilibrio, que está compuesto de autoconfianza, curiosidad, autodisciplina, autoestima y control sobre el ambiente” (mencionados en León Villamar, 2015, párr. 6).

La (*Fondation pour l'enfance*) de París, definió la resiliencia como la capacidad de la persona o de un grupo de personas para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas graves. Sin embargo, Manciaux (2005) enfatiza que la resiliencia no es nunca absoluta, sino que, es una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto, y que, además, varía según el trauma, el contexto y la etapa de la vida y que puede expresarse de modos muy diversos según la cultura.

Otra forma de entender la resiliencia es la que señalan Kalawski y Haz (2003) donde considera que “la resiliencia es una posibilidad para que los seres humanos puedan salir adelante bajo cualquier circunstancia que se presente a lo largo de la vida” (p. 362). Estos autores proponen 5 dimensiones de la resiliencia: a) Existencia de redes sociales informales; b) Sentido y coherencia de la vida, trascendencia; c) Autoestima positiva, se valora a sí misma, confía en sus capacidades y muestra iniciativa para emprender acciones; d) Presencia de aptitudes y destrezas, y e) Sentido de humor, emociones positivas de sus experiencias.

Aguiar Andrade y Acle-Tomasini (2012) consideran que resiliencia es “la capacidad personal de superar adversidades o riesgos. Se da a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo” (p. 54). Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de competencias afectivas, sociales y de comunicación, que permiten reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad. Estos autores la conceptualizan como la dimensión que tiene cada sujeto de reorganizar su vida, teniendo como recurso indispensable la construcción de una ética vital, que se teje desde la consciencia y que alinea los procesos de identidad a lo largo del camino.

Tomando en cuenta las diversas definiciones y características de la resiliencia, resumimos, que es un proceso dinámico, que tiene lugar a través del tiempo, y que se apoya en la interacción que existe entre el individuo y su entorno, entre la familia y el medio social. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo y protectores, y que estos varían a través del tiempo y con relación al contexto en que se desarrolla.

### Pilares de la Resiliencia

Pérez et al., (2010) mencionan que cuando se habla de pilares de la resiliencia se hace referencia a las cualidades internas que poseen las



personas resilientes. En la literatura se encuentran algunos investigadores que sintetizan cuáles son los pilares de la resiliencia; entre ellos se encuentra a (Wolin y Wolin, 1993; Suárez Ojeda et al., 2001, y Melillo et al., 2008), quienes puntúan que los pilares de la resiliencia son siete atributos o componentes que caracterizan a la resiliencia, y son:

- **“Introspección:** hace referencia a la observación de nuestros pensamientos, emociones y actos. Con ella, adquirimos una visión real de lo que somos aumentando la capacidad de tomar decisiones, de conocer nuestras aptitudes y limitaciones.
- **Independencia:** se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas.
- **La capacidad de relacionarse:** hace referencia a la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Aquí encontraríamos cualidades como la empatía y habilidades sociales.
- **Iniciativa:** hace referencia a exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Capacidad de hacerse cargo de los problemas y tener control sobre ellos.
- **Humor:** alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. El humor ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo.
- **Creatividad:** Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y desorden. En la infancia se expresa con la creación de juegos, que son las vías para expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante situaciones adversas.
- **Moralidad:** se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y de discriminar entre lo bueno y lo malo” (Pérez et al., 2010, p. 239).

Se considera entonces, que la representación de estos pilares es fundamental en el proceso de la resiliencia. Es importante remarcar, que la persona es un ente físico-biológico, psico-social, espiritual y por naturaleza es complejo, todos estos elementos se relacionan y participan en un esparcimiento dinámico, donde en ocasiones pueden estar con una presencia más fuerte, y en otras ocasiones no tan fuertes o incluso pueden estar ausentes. Estos atributos o factores conforman al operar íntegramente un sistema de protección que fortalece el análisis y la toma de decisiones (en el sentir, pensar y actuar) pero que sobre todo crea un escenario para enfrentar la crisis.

### Síndrome de Guillain-Barré

El síndrome de Guillain-Barré, es la neuropatía aguda más frecuente, de evolución más rápida y potencialmente fatal. Se trata de una enfermedad autoinmune, autolimitada, desencadenada generalmente por un proceso infeccioso. Se expresa de manera preferente por una neuropatía desmielinizante que afecta extensamente al sistema nervioso periférico (SNP). Cursa con trastornos somáticos motores y sensitivos, así como con manifestaciones disautonómicas. Los pacientes desarrollan una parálisis motora, clásicamente ascendente, que comienza

en los miembros inferiores, progresa en horas o días a los músculos del tronco, de los miembros superiores, cervicales y de inervación craneal (por ejemplo, músculos faciales, de la deglución y de la fonación). La gravedad del cuadro varía desde una debilidad ligera en los miembros inferiores hasta la cuadriplejía flácida con parálisis respiratoria y trastornos disautonómicos graves que pueden conducir al enfermo a la muerte (ver tabla 1), en los primeros momentos del inicio de la enfermedad (Acosta et al., 2007)

Según el, *National Institute for Neurological Disorders and Stroke* (NINDS), Guillain-Barré recibe el nombre de "síndrome en lugar de enfermedad, debido a que no está claro si existe un agente específico causante de esa "enfermedad". Un síndrome es una condición médica que se caracteriza por un conjunto de síntomas (lo que siente el paciente) y señales (lo que el médico puede observar o medir). Las señales y síntomas del SGB son bastante variados por lo que, en raras ocasiones, los médicos pueden encontrar difícil realizar el diagnóstico en las etapas iniciales" (University of Miami, s/f párr. 11).

El organismo "*Guillain Barré Síndrome, Fundación Internacional USA*", lo conceptualiza como la: polineuropatía inflamatoria aguda o polineuritis idiopática aguda, enfermedad neurológica, que es una inflamación repentina de los nervios periféricos, que trae como consecuencia debilidad y parálisis de los músculos de las piernas, brazos y otras partes del cuerpo, con alteración de la sensibilidad (Pascual-Pascual, 2002 citado en Erazo Torricelli, 2009).

En la actualidad el SGB se ha convertido en la causa más frecuente de parálisis aguda generalizada. Fueron en 1916 Charles Guillain y Jean-Alexandre Barré quienes junto con Strohl publicaron un "artículo sobre este trastorno, donde señalaron la afectación de los reflejos y mencionaron el aumento de proteínas en el líquido cefalorraquídeo (LCR) sin elevación del número de células lo que permitía diferenciar esta enfermedad de otras etiologías frecuentes de la época como la sífilis y la tuberculosis" (en Piñol-Ripoll, et al., 2008).

Tabla 1. Clasificación funcional de SGB

| Grado | Clasificación de gravedad de la enfermedad  |
|-------|---|
| 1     | Síntomas y signos leves, pero que le permiten hacer las actividades de andar, correr aún con dificultad, actividades de vestido, comida y aseo. |
| 2     | Puede caminar más de 5 metros sin ayuda ni apoyo, pero no saltar o realizar actividades para su cuidado personal.                               |
| 3     | Puede caminar más de 5 metros, pero con ayuda o apoyo.  |
| 4     | Está confinado en cama o en silla sin ser capaz de caminar.   |
| 5     | Con ventilación asistida a tiempo total o parcial.  |
| 6     | Muerte.   |

Fuente: Acosta et al., 2007

## METODOLOGÍA

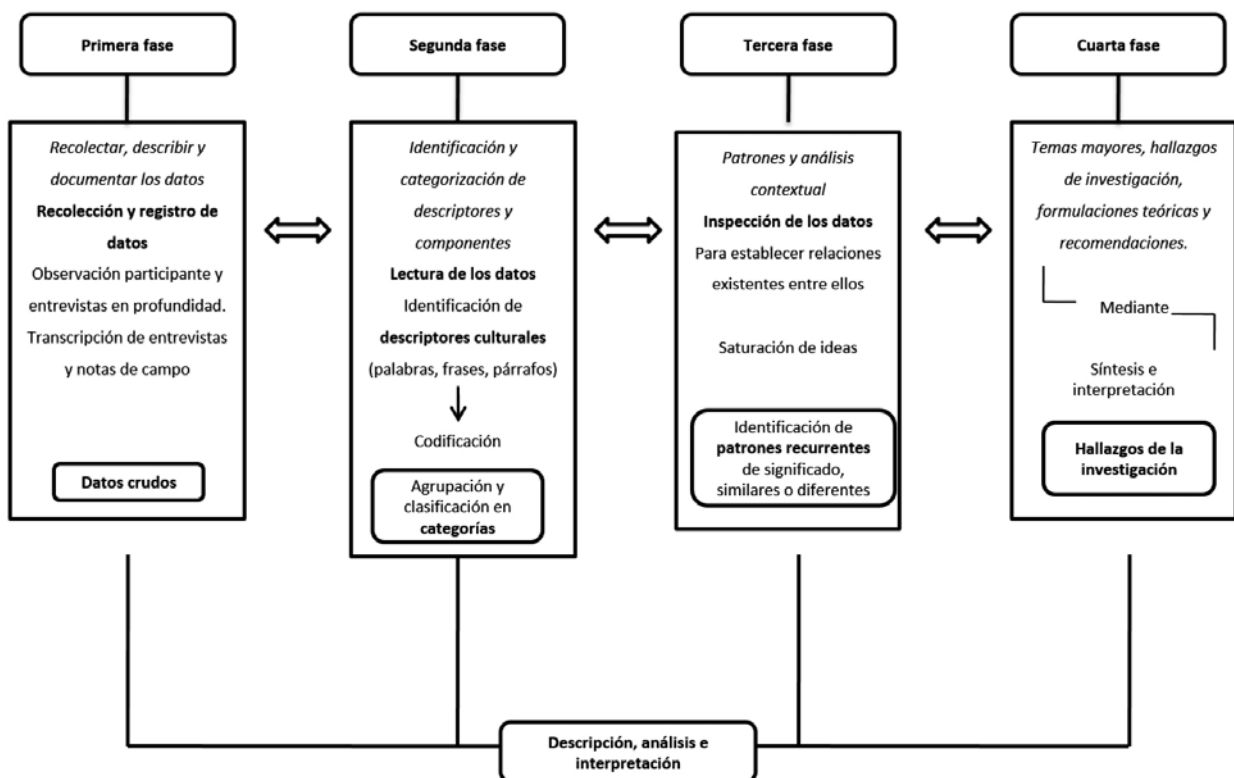
Investigación de paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo y de tipo etnografía enfocada. La etnografía no es más que un trabajo de campo y un estudio descriptivo de una cultura. Al respecto, Hernández Sampieri et al., (2014) señalan que los diseños etnográficos “pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas, así como comunidades” (p. 58).

Otros autores, (como Polit, Beck y Hungler, 2004), en el área de la salud, señalan que la etnografía aporta información sobre las opiniones que se “tienen de una determinada enfermedad de una cultura o subcultura. La investigación etnográfica puede, de esta forma, facilitar la comprensión de los comportamientos que afectan a la salud y a la enfermedad” (citados en Ladino Gil, 2011, p. 59).

Muecke, 2003 citado en Ladino Gil (2011) alude que, la etnografía enfocada a las ciencias de la salud, se centra en la selección de un área de comportamiento o de creencias para estudiar su significado entre un grupo específico de personas y cómo se relacionan con el comportamiento relativo a la salud y a la enfermedad.

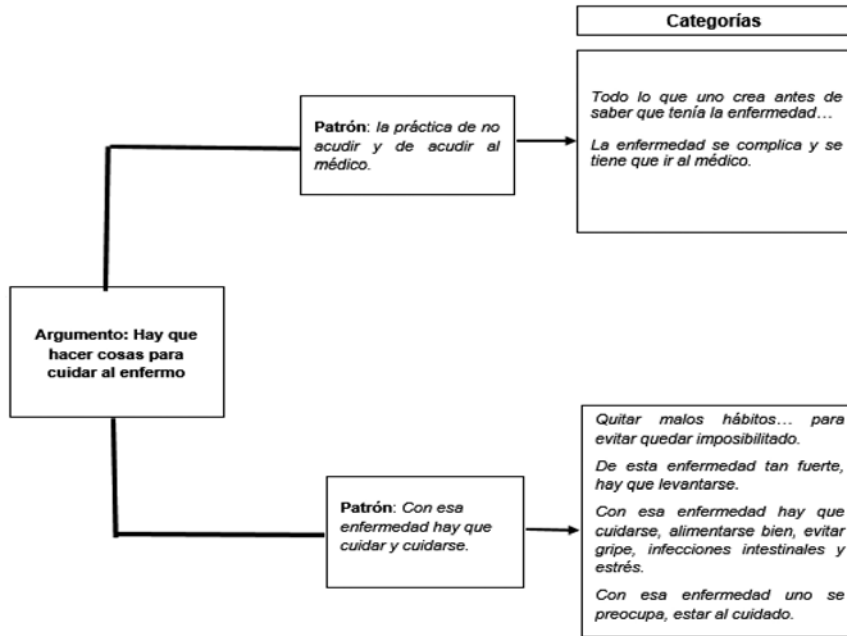
La investigación de campo se realizó en un tiempo limitado, aproximadamente de 11 meses. Como criterios de inclusión se definieron pacientes entre los 22 y 87 años de edad, independiente del género y quienes, de manera voluntaria, desearan participar y que actualmente se encontraban en la fase de tratamiento para su recuperación. Se eli-

Figura 1. Proceso de análisis de datos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Esquema, tema, patrones y categorías para prácticas resilientes



Fuente: Elaboración propia.

gieron 19 pacientes afectados por SGB. Las entrevistas se realizaron en los domicilios particulares de los participantes.

La recolección de la información se realizó con entrevista a profundidad (encuentro cara a cara con ítems semiestructurados) para obtener los datos de acuerdo con lo propuesto y mediante la vinculación de la experiencia vivida para dar el privilegio al análisis e interpretación de la percepción manifestada.

Para el análisis de datos se utilizó la propuesta de Madeleine Leininger (1990) quien desarrolla cuatro fases del análisis de información cualitativa (citado en Zoucha, 1999). Se describen las cuatro fases (ver figura 1) en que consistió el proceso de análisis de los datos recabados en la investigación empírica.

Por ello, a través del proceso de análisis de datos expuesto en la figura 1, se originaron definitivamente: 1 tema, 2 patrones y 6 categorías que emergieron con relación a las prácticas resilientes que giran alrededor del SGB (ver figura 2), que ponen en evidencia desde lo que se hizo cuando se presentaron los primeros síntomas, hasta aquellas prácticas realizadas en la rehabilitación y recuperación, y que se hubieron identificado en los argumentos de los participantes. Cada categoría presenta los hallazgos, el análisis realizado que se confronta con la teoría, y se complementa con aportes de los testimonios dados por los participantes.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Patrón: la práctica de no acudir y de acudir al médico

Las prácticas que realizan los pacientes en su atención respecto al SGB las podemos fragmentar, en dos: entre las que realizan antes del

diagnóstico de la enfermedad y las que se formalizan después del mismo.

Antes de conocer el diagnóstico de la enfermedad por un especialista y ante la presencia de los primeros signos y síntomas, así como basados en los comentarios que conciben de su realidad, los afectados acuden a diferentes medios para recuperar su salud, por ejemplo, remedios caseros, diferentes consejos (parientes, amigos, vecinos, etc.), auto medicarse que en algunos casos proporciona un alivio temporal, esa es la creencia, y es hasta que se complica la enfermedad, cuando deciden consultar al médico o asistir a un Centro de Salud.

Al respecto, Helman (mencionado en Ladino Gil, 2011) menciona que *“diferentes estudios han tenido como propósito examinar las razones por las que las personas deciden o no consultar al médico, entre las que se encuentran: la disponibilidad del cuidado médico, que el paciente pueda acceder a éste, la falla o éxito en el tratamiento dentro del sector informal o popular, cómo el paciente percibe el problema y cómo otros alrededor de él perciben su problema”* (p. 142).

Estas categorías evidencian el camino que realizaron los afectados para su atención médica y que esto reside fuertemente a través de las creencias alrededor de la interpretación de signos y síntomas que han sido permeadas por la experiencia vivida y el contacto con el sistema de salud.

### ***Todo lo que uno creía antes de saber que tenía la enfermedad...***

Las creencias acerca de lo que el paciente cree tener, guían la manera como las personas enfrentan la enfermedad cuando ésta aparece Spector (2004). Antes del diagnóstico y ante la presencia de síntomas inespecíficos generalmente atribuidos a estrés, cansancio, es reiterativo la automedicación por parte del paciente para aliviar algunos malestares, por lo que es común la toma de medicamentos o tratamientos que adquieren por consejo de un familiar, amigo y por experiencias en consultas médicas previas. Así, durante el período en el cual presentan los primeros síntomas (cansancio, pérdida de fuerza), los pacientes consultan a médicos generales, yerberos u homeópatas, quienes formulan tratamientos sintomáticos antes de ordenar un examen diagnóstico.

Como prácticas utilizan remedios y medicamentos que adquieren en las farmacias y/o droguerías, así como también, descansar o vacacionar para *“desestresarse”*. Al respecto, algunos testimonios:

*“Uno tiene estrés tremendo y eso no se calma fácilmente uno toma toda clase de complejos vitamínicos, y a mí no me hacían efecto, pero cada minuto me sentía peor, muy cansada...raro mi cuerpo”.*

*“Si, acaso esos remedios que venden en las herbarias, digamos para estrés que un té (marca X), una hierba de esas, pero remedio para la enfermedad, qué, sin saber”.*

*“Es que nosotros creímos que era un estrés, porque normalmente a uno le da eso, entonces tomaba algún medicamento (antidepresivo) o té”.*

En este sentido, los testimonios sobre las causas de su malestar que forzaron a que utilizaran los servicios médicos (clínica familiar), estuvieron relacionadas con la regulación de los síntomas. Es decir, existió la apreciación de que el malestar que apreciaban no era resultado de alguna enfermedad grave, más bien lo atribuían a un malestar “normal” sin gravedad y autolimitada (debido al trabajo, estrés, problemas familiares, entre otras). Los pacientes apreciaron que su malestar era secundario, porque no lo imputaban a ningún padecimiento y por consecuencia esos malestares se resolverían. Algunos argumentos sobre causas de su enfermedad son:

*“Pensé que (el malestar) era otra cosa, y me dije ‘lo más seguro es que sea cansancio... porque como yo siempre estoy muy ocupada lavando, planchando y haciendo todo el quehacer de la casa’ además y trabajando y así me la llevé por varios días”.*

*“Yo creía que el cansancio se me iba a pasar... como no sabía qué tenía, me empecé a tomar que un té y cosas así...usted sabe... como son los amigos y los parientes”.*

*“No le hice caso pues mi mamá me dijo: ‘No hijo, es solo pura imaginación’... y lo tomé como algo natural”.*

### **La enfermedad se complica y se tiene que ir al médico**

Esta categoría congrega las prácticas que realizan los pacientes para asistir a la atención médica. En una sociedad donde el sistema de salud es complicado y rodeado de múltiples trámites burocráticos, las personas buscan y localizan varias opciones para acudir a consulta médica cuando se consideran enfermas. Primeramente, acuden a la(s) persona(s) más próxima de su medio, algún familiar o amigos, quienes habitualmente son los principales en enterarse de la situación, y son ellos quienes influyen y sugieren al paciente a dónde acudir o qué deben hacer.

Al respecto, los pacientes asisten al médico ante la gravedad de los síntomas, pues regularmente no les gusta ir al médico, describen que el médico familiar, no indaga mucho acerca de salud, y en la mayoría de los casos solo recetan medicamentos que alivian los síntomas, pero no la causa raíz de la enfermedad. Son los familiares quienes más impulsan al paciente para que consulte a un especialista o se trasladen a un hospital de especialidades.

En concordancia a lo mencionado, Helman (aludido en Ladino Gil, 2011) menciona que, “dentro del sector informal, la familia cumple el papel más importante en la atención en salud, dado que es donde primero la enfermedad es reconocida y tratada como tal” (p.141). De esta manera, si el afectado no halla consulta en su clínica familiar, busca otras alternativas dentro de sus posibilidades y recursos, como al hospital de segundo o tercer nivel y estos sectores de salud buscan dar una respuesta determinada a su enfermedad, algunos testimonios de los participantes son:

*“La sobrina de él, prácticamente mi prima, ella es enfermera pensionada, entonces ella fue la que me dijo que fuera al médico que eso estaba como raro, que eso ya no era un*

*simple estrés o cansancio, que eso podía ser otra cosa grave, como esclerosis”.*

*“Yo siempre he tenido aguas de hierbas para tomar, pero cuando la cosa ya es de gravedad hay que ir al médico, claro como debe ser”.*

*“La falta de movilidad y control de mis movimientos me desesperaba mucho...era muy horrible esa pérdida de movimientos y fuerza...la desesperación me hacía llorar y me hice infinidad de preguntas sin respuesta”.*

Por lo anterior, se demuestra una trayectoria en las prácticas que realizan pacientes en torno a la enfermedad, comenzando con remedios hogareños, enseguida consultas con yerberos y/u homeópatas, posteriormente con personas relacionadas a la salud (fármacos, enfermera), enseguida el médico familiar y apareciendo como última instancia el médico especialista y al hospital de especialidades. Los familiares son las personas que más insisten para que su familiar (los pacientes) asistan al médico.

### ***Patrón: con esta enfermedad se debe uno cuidar y ser fuerte***

Cuando el SGB ya ha sido diagnosticado aparecen hábitos para atención de la enfermedad que están relacionadas estrechamente con las creencias en torno a la misma, que estas juegan un papel significativo centralmente en las acciones de las personas. Estas prácticas buscan en primer lugar, tratarse los síntomas y enseguida aliviar el padecimiento. De esta forma, se describen las prácticas resilientes que realizan, siendo las prácticas el eje central en el cuidado de la enfermedad, y lo que se realiza alrededor del restablecimiento del padecimiento, que aparecen como complementarias al seguimiento del régimen terapéutico. Este patrón agrupa cuatro categorías: *Quitar malos hábitos...* para evitar quedar imposibilitado; *Con esa enfermedad tan fuerte, hay que levantarse;* *Con esa enfermedad hay que cuidarse, alimentarse bien, evitar gripe, aplicarse o inyectarse vacunas nuevas o simplemente jamás vacunarse...* y *Con esa enfermedad uno se preocupa, estar al cuidado.*

### ***Quitar malos hábitos... para evitar quedar imposibilitado***

Esta categoría demuestra las prácticas resilientes que los participantes efectúan para afrontar el diagnóstico del SGB que por lo regular dependen de las creencias que ellos tienen acerca de cómo se establece la enfermedad. Así, estas prácticas van desde no hacer nada, debido a la creencia, de que la enfermedad es porque ya le tocaba, por estrés, hasta las prácticas de hacer ejercicio, hábitos de comer sano y cuidarse mejor, cortando así, las manifestaciones dañinas para la salud.

La práctica de la resiliencia ante el estrés es frecuente en la mayoría de los pacientes y junto al tratamiento terapéutico, son prácticas en las que más énfasis hace los médicos tratantes. Estos son algunos de sus testimonios:

*“Siempre hay que hacer ejercicios, moverse, todo, sí, incluso todo el día. Hay que tener las cosas listas para la terapia*

*porque se puede quedar paralítico”.*

*“Hay que tener paciencia, no estresarse, porque uno no sabe si recae, comer sano, poco para adelgazar y me pueda mover con mayor facilidad, así estoy bien pesado... Tratar de no comer cosas que engordan, sí claro. El ejercicio es un... ¿qué lo digo yo?, un poderosísimo desestresante, ni que enfermedades ni que nada, cuidarse, comer bien, hacer ejercicio y más.”.*

*“Todos los días hacer ejercicio, terapia, ahora diariamente e incluso yo sola, cambian las actividades de la casa y de todos, desde que ya se supo de la enfermedad todos apoyan para mi restablecimiento”.*

Las prácticas de cuidado que realizan los familiares no solo están dirigidas al paciente, sino que también están dirigidas a los demás miembros de la familia, refieren los participantes, ahora sus familiares están más pendiente de la sintomatología (síntomas) que presentan, de consultar al médico, de seguir las indicaciones del personal de salud y aprendizaje de toda la familia de la experiencia estresante.

Los hallazgos muestran que las prácticas de cuidado realizadas en torno al SGB, son complementarias al seguimiento del tratamiento terapéutico, y generalmente se hacen con el fin de restablecer el daño minimizar las reacciones adversas presentadas por la enfermedad. Al respecto, estas personas afectadas tienen la característica de una serie de actitudes y acciones que mejoran y modifican los ambientes estresantes en oportunidad de crecimiento; algunos autores como Séller y Caver (1992, referenciados por Puig y Rubio, 2011), se refieren a un estilo de personalidad activa, interesada, entusiasta, de temperamento alegre y que refleja un alto nivel de placer respecto al entorno adverso.

### **Con esa enfermedad tan fuerte, hay que levantarse**

Las prácticas que los afectados llevan a cabo durante el tratamiento y terapia son congruentes con las creencias que se tienen en torno al SGB, lo primero que realizan los pacientes es ir a las consultas con los médicos especialistas, así como a las terapias físicas según por conjeturas dadas por el personal de la salud. El componente central es seguir con el tratamiento, por necesidad, dado que aparece como el principal cuidado expresado por los pacientes.

Entre otras destrezas que realizan los pacientes se encuentran no suspender la terapia física, no fallar o faltar a las citas médicas, no consumir bebidas alcohólicas, cuidar la alimentación y tener una dieta saludable, el consumo, tomar medicamentos y/o suplementos alimenticios para prevenir enfermedades respiratorias o infecciones gastrointestinales, pues es reiterativa la creencia que el mal cuidado puede tener secuelas de la enfermedad muy señaladas. Al respecto, con los testimonios de los participantes, mencionan que los familiares se alarman más por la alimentación y el consumo de vitaminas, ya que ellos (los familiares) son quienes se encomiendan la realización de los alimentos para todos los miembros de la familia y por supuesto para el paciente.



*“No fallar ningún día, lo primero que me dijo la enfermera de allá, el éxito de este tratamiento está en el cumplimiento de su terapia física, de sus ejercicios”.*

*“Me dijeron que tenía que almorzar muy sano porque la alimentación es fundamental, y por allá después de las dos horas o tres horas se come una fruta leve”.*

*“Sí, cuando inicié el tratamiento, me esforzaba mucho en mis ejercicios y me daba prisa para mis terapias, en todo el día, ganas de descansar, de comer en la calle..., pero entonces pensé, este néctar de durazno o de pera es más sano, no engorda uno, me tomaba después o me tomó después de que me tomó la medicina, un jugo o fruta y me calma el estar pensando en comer y todo eso, con el ejercicio igual”.*

*“He sido responsable, me fui acomodando a las terapias (se rehabilitó por su cuenta practicando yoga), encontré horas propicias para comer mis alimentos, que no me cayeran tan pesados. Hasta que encontré como el equilibrio en todo”.*

Los participantes argumentan, que entre las prácticas más comunes que realizan sus familiares para apoyarlos a cumplir con la terapia, se encuentran, en otras más, las de acompañarlo a todas sus citas médicas y terapéuticas, les recuerdan la hora y día de algún medicamento, impulsan y estimulan al paciente para que cumpla con el régimen curativo, mostrarle su apoyo, estar pendiente de ellos. El sostén y la compañía de todos los miembros de la familia más directa, durante esta situación adversa, es un aspecto muy importante en la adherencia al tratamiento por parte del paciente.

### **Con el SGB hay que atenderse, alimentarse bien, evitar gripe, dengue...y en algunos casos no vacunarse**

Esta categoría agrupa las prácticas de cuidado complementarias al seguimiento de la terapia física y psicológica determinados para la enfermedad, que llevan a cabo los pacientes y los miembros de la familia con la finalidad de que se restablezca el enfermo.

De manera alterna surgen habilidades resilientes que se realizan con otras afecciones respiratorias menores como: cuidarse del frío, de la lluvia, del sereno, abrigarse, o cubrirse bien, basados en las creencias de que tratándose de una afección en las vías respiratorias lo más importante es cuidarse del frío o simplemente no resfriarse. Al respecto algunos testimonios de lo señalado, son:

*“Yo de pronto del frío, si me cuido bastante por la mañana, requiero que abran la ventana para que me entre aire limpio porque eso si me gusta, que no se encierre la enfermedad, que se salga el virus y eso también le ayuda a uno, también a la enfermedad, uno le ayuda al cuerpo, porque el cuerpo también lo necesita”.*

*“Siguiendo las indicaciones médicas y por lo menos cuidándose, por lo menos hay que alimentarse bien, cuidándose de no recaer por enfermedades virales, creo también perjudica mucho a su salud a uno”.*

*"Y que hacer, ponerle muchas ganas, trabajar en recuperarme, no lamentarnos y cuidarse mucho de no contraer infecciones respiratorias o intestinales".*

Los descubrimientos del presente trabajo de investigación exponen que las prácticas resilientes realizadas en torno al SGB, son complementarias al seguimiento de la terapia física y psicológica, y generalmente se hacen con el fin de restablecer lo dañado o minimizar secuelas que pudieran aparecer. Al respecto el estudio de Werner, entre otros investigadores, sostiene que las características individuales, familiares y sociales estimulan la resiliencia. La interacción entre los recursos internos (cognitivo, afectivo y comportamentales) y los externos, es determinante, según Brooks mencionado en Rousseau (2012). Walsh es del mismo parecer. Ambos autores añaden que los factores de protección "no pueden considerarse aisladamente" (en Rousseau, 2012, p. 40).

### **Con esa enfermedad uno se preocupa, estar al cuidado**

Esta categoría demuestra a la familia como tejido primario de sustento en la experiencia del proceso salud-enfermedad, aparecen como una fuente de apoyo para el enfermo. Aspectos como la compañía, el apoyo, la preocupación, la solidaridad y el cuidado, son elementos de peso para la adherencia al tratamiento.

Los participantes en el estudio, señalaron que cuando se presentaron los primeros signos y síntomas hicieron sus propias conjeturas haciéndolo saber a su familiar, situación que tiene influencia sobre las prácticas resilientes que ejecutan todos los miembros de la familia. Cuando el enfermo estuvo en su máxima afectación por la enfermedad, los familiares (padres, pareja e hijos) son quienes consideran necesario, primeramente, buscar atención médica y persuaden al enfermo para que lo haga. Durante el momento del diagnóstico, el acompañamiento y apoyo familiar es esencial, al encontrarse en el círculo más cercano e íntimo del paciente.

Inmediatamente después del diagnóstico, la compañía (persona familiar más cercano) durante el proceso de adaptación al tratamiento, las prácticas resilientes que realizan los familiares, proveen a los afectados un efecto de seguridad y de una mayor confianza en su proceso.

Es evidente que el familiar que asume el cuidado debe cambiar de rol, así acompañan al paciente a las consultas, a recoger medicamentos, a terapia física y psicológica, lo incentivan para que lleve a cabo su tratamiento y le brindan apoyo cuando estos sienten que no se van a restablecer. Las prácticas resilientes de los familiares influyen de manera importante en el actuar de los pacientes, se constata con los siguientes testimonios.

*"Eso si le agradezco a mi mamá que todo el tiempo ha estado conmigo en esto, que he tenido un apoyo en ella, porque yo creo que, si no hubiera tenido un apoyo en ella, me hubiera dejado caer, decaer".*

*"Pues de todas maneras él [se refiere a su esposo] es el que más ha sufrido corriendo para hospital y para todos lados,*

*hospital, trabajo, casa, todo”.*

*“Están al pendiente de cómo voy, de cómo me he sentido, si asisto diariamente a la terapia, siempre me llaman y me preguntan, sí se ofrece algo, que más hay que hacer para que me recupere pronto”.*

De la Revilla (citado en Ladino Gil, 2011) alude que, ante una enfermedad, la familia empieza a establecer una cadena de mecanismos defensivos, de adaptación, una serie de herramientas económicas, afectivas y de conducta denominados factores protectores resilientes familiares.

## SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS DE FACTORES RESILIENTES

A continuación, se describen descubrimientos de los factores resilientes de los pacientes estudiados afectados por el SGB. Para presentar la síntesis de la investigación empírica, de las prácticas resilientes, se hace con referencia a cada factor resiliente.

### Factor Fe

La **Fe**, como el sustento más importante que tiene un ser humano, creer y depositar sus miedos y dificultades en ese ser supremo que todo lo puede y que en el caso de los 19 entrevistados, el (100%) de ellos consideran que la **Fe**, en ese “*ser supremo*” los salvó “*gracias a él*”, y que si están bien físicamente o con alguna dificultad de todas maneras le dan las gracias por haberles permitido permanecer un tiempo más viviendo y consideran a esta enfermedad como un aprendizaje que se les envió para su conversión o simplemente para modificar algunas conductas inapropiadas que venían haciendo; incluso los pacientes manifestaron que hicieron un alto en su vida, porque en el pasado habían sido muy soberbios y que *Dios* les dijo “¿detente, espérate?, existe la muerte que es la terminación de la vida, ¿qué estás haciendo viviendo una vida locada?, reflexiona y concientízate de la importancia de la vida, de ser humilde, bondadoso.

Consideran que es una gran lección y aprendizaje para el resto de su vida y su **Fe**, que se fortaleció más ante esta adversidad. Con base en los testimonios de los afectados por el SGB, todos tienen este punto fortalecido: la **Fe**. Ésta trascendió a sus familiares, amigos y conocidos ya que en algunos casos ofrecieron oraciones, “*mandas a su santo*” de devoción y ofrendas para recuperar la salud.

### Factor Humor o entusiasmo

Otro factor resiliente, es el humor o entusiasmo de las personas que atraviesan por una dificultad. Este atributo lo podemos definir como la capacidad de afrontar las situaciones en forma lúdica y divertida, encontrando en la adversidad una fuente de inspiración. Al parecer es extraño, cómo las personas pueden divertirse, bromear o tener ánimo para reírse de una situación en crisis que están afrontando. Como lo

muestran los resultados de la investigación, los afectados durante su proceso, expresan algún "chiste" a sus familiares; trataban de realizar su rehabilitación de manera divertida, argumentando que, "así se pasaba el tiempo más rápido y con eso mejoraría y llegaría más pronto la salud". Es necesario resaltar, el surgimiento de entusiasmo y buen humor de algunos afectados, a pesar de su padecimiento, sonreían, hacían bromas, mencionaron que siempre estuvieron felices.

### Factor Creatividad

Otro de los atributos que se han determinado por parte de algunos autores que caracterizan la resiliencia, es la creatividad, se puede definir como, la capacidad de construir y establecer orden y nuevos modelos a partir de la confusión. Este factor lo vivieron y desarrollaron los participantes de diferente forma.

En general, podemos afirmar que a través de las entrevistas a los afectados y de sus experiencias, la mayoría de ellos, desarrolló el atributo de la creatividad. Para constatar esta representación de creatividad se presentan los siguientes testimonios.

Uno de los afectados participantes, mencionó que emprendió la escritura al empezar a esbozar una novela, ya que imaginó que tenía bastante tiempo libre para llevar esta nueva tarea; esto sucedió cuando comenzó a tener movilidad en sus dedos, y puntualizó "sería bueno dejar escrita mi experiencia". Otro de los participantes señaló que él se auto empleó en un negocio: estableció un puesto de tacos con la participación de su familia (que ya tenían negocio de comida). Además de sentirse útil y activo, "me ayudó para obtener recursos para seguir adelante". Otro afectado más, aprendió a tejer prendas de vestir y a cocinar (comida gourmet), a la vez de desarrollar estas nuevas actividades, "ayudo para que las manos pronto sanaran". Algunos otros afectados, comenzaron a dibujar y hacer figuras de papel, sin ningún instructivo; a pintar figuras de cerámica, habilidad que desconocían. Como podemos apreciar en los relatos de los afectados, surge la creatividad, como factor resiliente, a través de diversas actividades físicas e intelectuales, con el propósito de afrontar la enfermedad de manera más positiva y satisfactoria.

### Factor Autoestima

El atributo de autoestima se refiere a la capacidad de autocrítica, es decir de observarse a sí mismo y al entorno, hacer cuestionamientos profundos para ver objetivamente los problemas o las situaciones adversas.

Se puede señalar, sin lugar a dudas, que los afectados, consideran que aumentó su autoestima a pesar de afrontar una situación "difícil y cruel", pero tenían diversos motivos para cuidarse, confiaron en que saldrían adelante de esa condición adversa y que esto pasaría rápido para volver a la normalidad, demostrarse a ellos mismos, que podían salir adelante, que era cuestión de tiempo para reponerse, volver a ser "mejores personas". Entre los testimonios podemos sintetizar algunos: "ser feliz cada día"; "Dios me permita vivir con entusiasmo"; "mejorar en

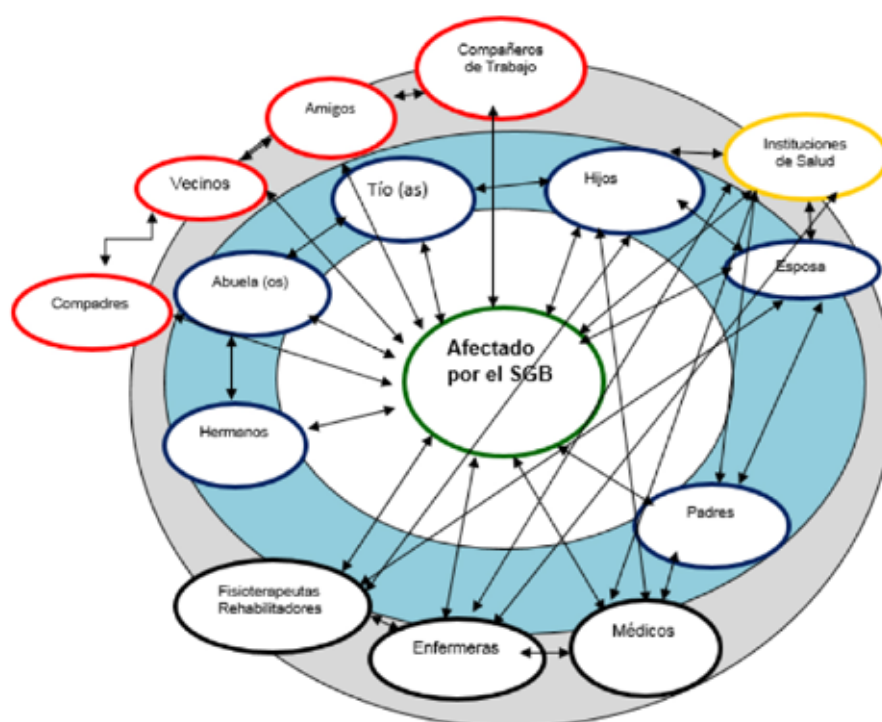
*todo aspecto, físico e intelectual”; “la única medicina para curarse es el ejercicio físico, practicar Yoga para mantenerse en forma, estar alegre, realizar proyectos para mejorar la calidad de vida y emprender nuevos proyectos”, entre otros más.*

### Factor redes de apoyo

El establecer redes de apoyo es la capacidad que tiene la persona de cultivar su relación con familiares y amigos. Relacionarse positivamente con personas importantes en su vida y buscar pertenecer a algún tipo de grupo de su preferencia. Acercarse a ellos y establecer una relación de comunicación y apoyo mutuo.

Podemos demostrar claramente, que la mayoría de los afectados por el SGB tuvieron una red de apoyo, en mayor grado, por su pareja (esposa o esposo), en seguida con sus hijos y como tercer vínculo, en la primera red de apoyo, con sus familiares directos e indirectos (como tíos, hermanos, abuelos, padres, etc.). En la segunda red de apoyo, aparecen los amigos o vecinos (ver figura 3).

Figura. 3 Red de Apoyo para el afectado por SGB



Fuente: Elaboración propia de autor

En lo que respecta a la red de apoyo por los vecinos y amigos, fue fundamental la relación y vinculación que coexistió con este grupo de personas, para la recuperación de los enfermos. Fueron fraternos con los enfermos y en algunos casos, estuvieron muy comprometidos a través de distintas acciones que realizaron, apoyo incondicional en lo emocional, en lo presencial, social y en algunas ocasiones en lo económico.

Otra red de apoyo fundamental fue el personal de las Instituciones de Salud, ya que estos (especialistas, enfermeras, administrativos, terapeutas, médicos generales, etc.) fueron apoyo y guía primordial para

la recuperación, rehabilitación y seguimiento en el restablecimiento y reparación del daño.

### Factor Independencia

Este factor resiliente se refiere a la interpretación positiva que se hace ante las adversidades. Consiste en la capacidad del afectado de establecer límites, metas entre uno mismo y los ambientes adversos. En este enfoque resiliente los participantes expresan la aptitud para restablecerse del daño, para vivir en forma autónoma y tomar decisiones de la misma manera.

Al respecto, los resultados muestran, que para los afectados su principal prioridad es volver a caminar de forma independiente. Los resultados describen, respecto a esta limitación, que no todos lograron caminar; en algunos casos lograron apoyados por andaderas, bastón y/o muletas, dado que les impidió que su cuerpo se restaurara por completo. Esta adversidad no fue obstáculo para lograr su objetivo más anhelado: caminar con independencia.

Los afectados lograron llevar a cabo, otras actividades que anteriormente no realizaban, por ejemplo, caminar grandes distancias, correr tramos cortos en parques deportivos, realizar actividades físicas, sobre todo motivados por la "nueva oportunidad que les presentó la vida".

### Factor Espiritualidad

Se refiere a la capacidad que tiene el ser humano en la búsqueda de apoyo espiritual o religioso es un factor que se relaciona con la buena adaptación familiar.

Referente a este factor resiliente, todos de los afectados por el SGB lo interpretaron como la oportunidad de vivir "*que el ser supremo les brindó*", por lo tanto, "*de ahora en adelante estarían atentos para encontrar la misión que Dios le tiene destinada*". En los resultados los pacientes están convencidos que no fallecieron con esta enfermedad, peligrosa, mortal en muchos casos, porque "*Dios*" les está dando la oportunidad de seguir en este mundo y que "*todavía tienen una misión que lograr*". Es tener en sus manos, una nueva vida, nuevos proyectos, en todos los sentidos: en el ámbito profesional, laboral, económico, personal y, sobre todo, en el amor que les pueden dar a sus seres queridos.

Podemos mencionar, que la espiritualidad la establecen las personas con la predisposición por la búsqueda de trascender, más allá de la adversidad. A través de esa experiencia lo llevó a manifestarse por medio de sus creencias y valores. Dentro de este factor también se encontró que se cultiva con la meditación y con la liberación personal. Se hace evidente el vínculo de la espiritualidad no solo en la persona en buscar trascender, sino también a la resiliencia.

### Factor familiar de Apego y Apoyo

Dentro de este factor se encontró que una relación cercana con al menos un familiar directo o alguno de los padres, se traduce en un factor protector ante riesgos y adversidades como una enfermedad

Dentro de este factor resiliente, los afectados que no tenían una pareja formal (esposo o esposa), su apoyo fueron sus padres, en seguida su novia o alguien con quien tenían una relación sentimental. Sin ellos no hubiera sido posible salir adelante, ya que su apoyo fue fundamental para sobreponerse a la enfermedad, en sus argumentos destacan que el apoyo de sus parejas fue tan esencial en todos los aspectos. Testimonian "que jamás vieron enfadados o con mala actitud a su pareja, siempre estos convencidos de que me mejoraría o restablecería de la mejor manera".

Por otro lado, el apoyo de los hijos fue primordial en la rehabilitación y cuidados personales, acompañar en lo físico y emocional, al afectado (padre o madre), en el complicado proceso, ya que a ellos (hijos) también les había cambiado la vida y sus actividades, "de la noche a la mañana" asumiendo compromisos y responsabilidades nuevos, ajenos a ellos y que tenían que hacer para ayudar a sus padres, modificando su rutina, para adaptarse a la nueva situación familiar.

Solo en algunos casos, los afectados no tuvieron el apoyo de familiares cercanos (hermanos, primos, etc.), ya que estos familiares dejaron de visitarlos o de contar con ese apoyo personal que "*esperaban*", consideraron los familiares "que su presencia no era tan importante para su recuperación". En este caso, el apoyo fue nulo por algún familiar directo; algunos de los participantes se sintieron defraudados, ya que por los comentarios y acciones de los familiares les "causaron un dolor terrible" por creer que el SGB es contagioso.

En el estudio, se encontró en los afectados, que elevados niveles de calidez y apropiado apoyo son funciones protectoras ante las adversidades. También el estilo de formación desde la niñez manifiesta un balance entre las creencias y las prácticas resilientes en la edad madura. Por lo tanto, la familia fue un papel fundamental en la resiliencia, al ser un factor de protección del afectado ante la enfermedad que sufrió. Se encontraron familias resilientes que proporcionaron un ambiente estable que permitió el desarrollo de prácticas resilientes y capacidades para enfrentar la adversidad y establecer relaciones con otros agentes del contexto. Los familiares en su mayoría entendieron la adversidad como parte de un proceso continuo y constructivo, lleno de oportunidades para salir adelante.

Por último, podemos señalar claramente que se encontraron una serie de prácticas resilientes en la familia de la mayoría de los estudiados y que se identifican como factores protectores: cohesión familiar; afecto en la pareja y apoyo mutuo; compromiso familiar; optimismo y visión positiva de la vida, y perseverancia ante las adversidades.

## CONCLUSIONES

Se logró el objetivo principal que nos planteamos, donde logramos profundizar en el papel de la resiliencia ante situaciones traumáticas, como es una enfermedad de SGB. La investigación nos permitió recoger información que nos permita evaluar factores del entorno que promueven o dificultan la resiliencia de la persona y su adaptación a una situación adversa. Además, el estudio también muestra el papel re-

levante de factores sociales y familiares en la adaptación de la familia a una adversidad. La familia y la red social se vuelven fundamentales en la adaptación como en el enfrentamiento a la enfermedad del sujeto.

A lo largo de este análisis hemos definido la resiliencia como la capacidad de adaptación, superación y fortaleza de las personas ante situaciones adversas. Existen una serie de elementos que actúan como factores de riesgo, de vulnerabilidad y de protección frente a adversidades como la enfermedad SGB. Estos factores provocan un aumento o disminución en la resiliencia frente a la enfermedad, llevando a los sujetos a adoptar estrategias de afrontamiento más adaptativas frente a las situaciones desfavorables. Además, las personas resilientes poseen una serie de atributos, como la capacidad de recuperación, que les permite superar de una forma más rápida y eficiente las situaciones problemáticas. A pesar de la experiencia negativa, estos sujetos siguen persistiendo y son capaces de encontrar un significado a lo ocurrido. En base a estos factores y a las características personales es importante trabajar sobre la resiliencia ya que se ha observado que estas personas tienen una mayor autoestima, los errores que se cometen se perciben como modificables y tienen la convicción de que pueden superar la situación traumática.

Se encontró que las prácticas y habilidades resilientes son visibles ante la presencia de adversidades, de las situaciones dolorosas, que algunas son de gran magnitud y devastadoras, otras pertenecen a la cotidianidad, todas estas llegan sin previo aviso y cambian la vida de quien las sufre. La investigación muestra que hay una serie de destrezas que el individuo dispone para ser resiliente, al igual que unos factores que promueven la resiliencia: "todos los individuos...tienen potencialidades resilientes" (Rodríguez, 2014, p. 61).

Una de las ganancias que puede observarse en esta investigación son las experiencias de adversidad que son superadas a través de prácticas de procesos resilientes que generan auto reconocimiento, fe, empatía, y solidaridad porque las personas son capaces de relacionar y enfrentar sus propias vivencias con la de otros que atraviesan adversidades o dificultades.

Otro hallazgo encontrado en torno a la resiliencia, es sobre la experiencia vivida de los afectados de SGB del crecimiento postraumático, o sea, la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar, se debe recalcar que, esta no es una experiencia que pueda llamarse universal, ya que se descubrió, que no todas las personas que pasan por una experiencia traumática señalan haber obtenido crecimiento personal a partir de su vivencia.

## RECOMENDACIONES

Es necesario socializar los resultados de este estudio ante la Secretaría de Salud (federal y estatal), Programa de Enfermedades, distintos espacios académicos, ante directivos de toma de decisiones en el sistema social, ante profesionales de la salud y la comunidad, entre otros; para poner en evidencia estos hallazgos, propiciar espacios de debate y continuar profundizando acerca de este tema.



En México, el estudio de la resiliencia causada por situaciones de estrés y adversidad (por ejemplo, enfermedad, trauma, etc.), está aún en sus inicios, por lo que estudios futuros son fundamentales para seguir conociendo factores, capacidades, prácticas u otros aspectos, incluso biológicos implicados en la misma. Es probable que las estrategias utilizadas para promover la resiliencia se basen en diversos enfoques, tanto psicosociales como neurobiológicos. El reforzar más y mejor los factores resilientes en las personas y su contexto, puede que tenga efectos agregados o habituales en el bienestar y desarrollo humano.

Vivir una experiencia traumática (como una enfermedad crónica, degenerativa, neuromusculares, etc.) es sin duda una situación que modifica la vida de una persona, de la familia y, sin quitar gravedad y consternación de estas vivencias, no se puede olvidar que en situaciones extremas el ser humano tiene la oportunidad de volver a construir su forma de entender el mundo y su sistema de valores. Por esta razón, en las instituciones y organizaciones se deben construir modelos conceptuales capaces de incorporar la dialéctica de la experiencia post-traumática y aceptar que lo aparentemente opuesto puede coexistir de forma simultánea.

Las instituciones educativas tienen que instituir acciones para que en sus programas de estudio incorporen el concepto y el contexto de la resiliencia, ya que es una manera de ver los comportamientos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria que tenga como objetivo mejorar los procesos y resultados de los grupos humanos frente a las adversidades. Las instituciones de educación deben ser el ambiente clave para promover que las personas desarrollen la capacidad de sobreponerse a las adversidades a través de la resiliencia y se adapten a las presiones y problemas que enfrentan. En estas, los individuos (estudiantes) adquirirán las competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para salir adelante en la vida.

Este conocimiento de la resiliencia, debe trascender en todos los ámbitos (social, educativo, empresarial, etc.) por su concepción holística que tiene su máxima posibilidad en los valores y cultura de la sociedad. Su utilización en los procesos de educación es de vital importancia para lograr mejoras en la calidad de vida familiar, social u organizacional.

Los encargados de la salud y de la educación deben desarrollar proyectos que atiendan las necesidades de proveer los recursos y oportunidades para el crecimiento de las personas a través de implantar programas de resiliencia en las instituciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar Andrade, E. & Aclé-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de Psicología*, [online] 15(2), 53-64. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S012391552012000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S012391552012000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

- Erazo Torricelli, R. (2009). Síndrome de Guillaín Barré en pediatría. *Medicina (B. Aires)* [online] 69 (1), 84-91. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802009000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802009000200010&lng=es&nrm=iso)
- Kalawski, J. P. & Haz, A. M. (2003). ¿Dónde está la resiliencia? una reflexión conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 365-372 Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional.
- Ladino Gil, L. E. (2011). Creencias y prácticas sobre la tuberculosis en un grupo de pacientes y sus familiares de la ciudad de Bogotá, DC. Una aproximación cualitativa. (Disertación Doctoral), Universidad Nacional de Colombia.
- León Villamar, F. H. (2015). La resiliencia: su aplicación en el sector empresarial. *Revista Contribuciones a la Economía* (febrero 2015). Recuperado de: <http://eumed.net/ce/2015/1/resiliencia.html>
- Manciaux, M. (2005). La resiliencia: resistir y rehacerse. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Pérez, R. M., García-Renedo, M., Beltrán, J. M. G., & Miedes, A. C. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fòrum de Recerca*, (15), 231-248. España. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38883419/\\_Que\\_es\\_la\\_resiliencia.Hacia\\_un\\_modelo\\_integrador.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522981963&Signature=5syPpKoRavuavyOotjaM21%2BNJHg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQUE\\_ES\\_LA\\_RESILIENCIA\\_HACIA\\_UN\\_MODELO\\_IN.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38883419/_Que_es_la_resiliencia.Hacia_un_modelo_integrador.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522981963&Signature=5syPpKoRavuavyOotjaM21%2BNJHg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQUE_ES_LA_RESILIENCIA_HACIA_UN_MODELO_IN.pdf)
- Piñol-Ripoll, G., Larrodé Pellicer, P., Garcés-Redondo, M., Puerta González-Miró, I. De la, & Íñiguez Martínez, C. (2008). Características del síndrome de Guillain-Barré en el área III de salud de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Anales de Medicina Interna*, 25(3), 108-112. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-71992008000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-71992008000300002&lng=es&tlng=es)
- Puig, Esteve, G. & Rubio Rabal, J. L. (2011). Manual de resiliencia aplicada, Gedisa, España.
- Rousseau, S. (2012). *La resiliencia: vivir feliz a pesar de--*. (1ra. Edición). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Obelisco.
- Spector, R. (2004). *Cultural Diversity in Health and Illness*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- University of Miami, HEALTH. (s/f). Síndrome de Guillain-Barré. Recuperado de <http://es.uhealthsystem.com/enciclopedia-medica/neuro/disorder/guillain>
- Zoucha, R. (1999). La utilización de métodos cualitativos en enfermería. *u*, 3(6), (2. semestre 1999); p. 80-90. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/5156>
- Diccionario de Real Academia Española. (2011) [Internet]. Vigésima segunda edición. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta. Edición). México: McGrawHill.
- Rodríguez, S. M. (2014). *La Resiliencia como vivencia del Reino de Dios*.

*Lectura teológica de la Resiliencia* (Texto en proceso de publicación para Maestría en Teología). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia.



## La ciudadanía cultural: una propuesta teórico-metodológica

A cidadania cultural: uma proposta teórico-metodológica

Cultural citizenship: a theoretical-methodological proposal

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

16 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

12 de diciembre de 2019

**María Belén Fernández Massara**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Olavarría / Argentina

micaiaara@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9389-0377>

### Resumen

Este artículo tiene por objeto la revisión teórica, histórica y ontológica del concepto de ciudadanía, a los fines de desarrollar una propuesta teórico-metodológica centrada en una ciudadanía cultural. Estas reflexiones se encuadran en la Teoría Fundamentada desde los estudios en comunicación. El tema conduce a reflexionar sobre las dimensiones clásicas de la ciudadanía centrada en derechos, hasta otras más actuales como ciudadanía juvenil y ciudadanía digital, junto con conceptos claves como democracia, política, participación y espacio público. Se presenta además una síntesis del modelo analítico, de acuerdo al método comparativo constante. La educación secundaria técnica en la ciudad de Olavarría (Buenos Aires, Argentina) constituye el caso a partir del cual se indaga la problemática relación ciudadanía/ tecnología, en el marco del Programa Conectar Igualdad (2010-2015). Se ofrecen algunas conclusiones del análisis de los entrecruzamientos implicados en la construcción de ciudadanía entre jóvenes escolarizados/as y en relación a sus experiencias interactivas.

**Palabras claves:** ciudadanía cultural, tecnologías interactivas, democracia, educación, jóvenes.

### Resumo

Este artigo tem como objetivo a revisão teórica, histórica e ontológica do conceito de cidadania, a fim de desenvolver uma proposta teórico-metodológica centrada em uma cidadania cultural. Essas reflexões se enquadram na Teoria Fundamentada, dos estudos em comunicação. O tema leva a refletir sobre as dimensões clássicas da cidadania centrada em direitos, até outras mais atuais, como cidadania juvenil e cidadania digital, juntamente com conceitos-chave como os de demo-

**Referencia para citar este artículo:** Fernández Massara, M.B. (2020). La ciudadanía cultural: una propuesta teórico-metodológica. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 69-91.

cracia, política, participación e espaço público. Também é apresentada uma síntese do modelo analítico, de acordo com o método comparativo constante. O ensino médio técnico na cidade de Olavarría (Buenos Aires, Argentina) é o caso a partir do qual se indaga a problemática relação cidadania/ tecnologia, no âmbito do *Programa Conectar Igualdad* (2010-2015). São apresentadas algumas conclusões a partir da análise das ligações cruzadas envolvidas na construção da cidadania, entre os jovens escolarizados/as e em relação às suas experiências interativas.

**Palavras-chave:** cidadania cultural, tecnologias interativas, democracia, educação, juventude.

---

### / Abstract /

---

This article aims at the theoretical, historical and ontological revision of the concept of citizenship, in order to develop a theoretical-methodological proposal focused on cultural citizenship. These reflections fit into the Grounded Theory from communication studies. The theme leads to reflect on the classic dimensions of rights-centered citizenship, along with key concepts such as democracy, politics, participation and public space. A synthesis of analytical model is also presented, according of the constant comparative method. Technical secondary education in the city of Olavarría (Buenos Aires, Argentina) is the case of from which the problematic relationship citizenship/ technology is investigated, within the framework of the Conectar Igualdad Program (2010-2015). Some conclusions are offered from the analysis of cross-links involved in the construction of citizenship, among young schoolchildren and in relation to their interactive experiences.

**Keywords:** cultural citizenship, interactive technologies, democracy, education, youth.

---

## INTRODUCCIÓN

En escenarios de globalización acelerada, la pregunta por la ciudadanía cobra fuerza renovada. Las preocupaciones en torno al tema no son nuevas. Pero la crisis de los referentes que articulaban las identidades colectivas, los nuevos movimientos sociales, las mutaciones de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, han alterado los sentidos de la ciudadanía, en especial frente al lugar decisivo que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asumen en el conjunto de esas transformaciones. En América Latina, con los avances de los modelos neoliberales, una ciudadanía potencialmente mediada por TIC es depositaria de las expectativas de vastos sectores de la sociedad en la defensa de sus derechos vulnerados y en la búsqueda de otras formas de participación, alternativas a las instituciones tradicionales y a los medios de comunicación de masas.

En el campo de la comunicación, el tema de la ciudadanía constituye un área de relativa vacancia teórica. En sus vinculaciones con la

problemática constitución de las democracias, se torna fundamental explorar las categorías clásicas como otras más novedosas, a los fines de avanzar en aproximaciones superadoras. Por caso, el concepto de ciudadanía digital es de enorme actualidad, pero claramente discutible. Pretende abordar los modos de configuración de la participación ciudadana en contextos de convergencia tecnológica, especialmente cuando el conocimiento producido emerge en su valor estratégico para la toma de decisiones.

Los estudios de la comunicación habilitan novedosas hipótesis acerca de cómo los lugares ligados a la cultura resignifican las posibilidades de participación en el espacio público, de una política no institucionalizada capaz de realizar una ciudadanía cultural más allá de los derechos. Nos centraremos entonces en la revisión teórica, histórica y ontológica de la ciudadanía, hacia una propuesta teórico-metodológica centrada en una ciudadanía cultural. Estas reflexiones se encuadran en la Teoría Fundamentada, recuperando algunas conclusiones de la tesis doctoral, que analiza las prácticas y representaciones mediadas por las tecnologías en sus relaciones con la construcción de ciudadanía en contextos socio-educativos.<sup>1</sup>

La educación secundaria técnica en la ciudad de Olavarría (Buenos Aires, Argentina) constituye el caso a partir del cual se indaga la problemática relación entre ciudadanía y TIC, en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad (PCI) bajo el modelo 1 a 1, en instituciones educativas públicas del país entre los años 2010 y 2015.<sup>2</sup>

A pesar de que la ciudadanía deviene en una de las potencialidades más importantes de una política educativa, aún hoy es el aspecto menos explorado del PCI y de iniciativas similares en la región. El tema conduce a reflexionar sobre categorías claves como democracia, política, participación y espacio público, al tiempo que indagar en los alcances de las categorías de ciudadanía juvenil y ciudadanía digital. Se presenta además una síntesis del modelo analítico, de acuerdo a los lineamientos del método comparativo constante y resultante de todo el proceso de investigación. A tal fin, se propone un breve recorrido por las conclusiones del análisis de los entrecruzamientos implicados en la construcción de ciudadanía, para el caso de jóvenes escolarizados/as y en relación a sus experiencias interactivas.

## ENCUADRE METODOLÓGICO

Esta investigación se encuadra en un paradigma interpretativo: la comprensión de los significados que los actores atribuyen a sus prácticas, en el marco de sus interacciones cotidianas. La investigación cualitativa desarrolla un acercamiento interpretativo del mundo social (Borda y Güelman, 2017). Siguiendo la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, este enfoque viene a superar las diferencias entre paradigmas aparentemente irreconciliables. Hay un mundo objetivo y aspectos del mundo social que son directamente observables, pero también el mundo social, el mundo subjetivo y el mundo de la vida, que involucran a un intérprete que no "da" significado a lo observado,

<sup>1</sup> *Formar ciudadanos en la era de Internet. Mediaciones tecnológicas en la educación argentina (2011-2015)*. Dirigida por la Dra. Roxana Cabello. Doctorado en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, mayo de 2019.

<sup>2</sup> El PCI tuvo por objetivo democratizar el acceso a la tecnología, una de las iniciativas más importantes de la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. El gobierno de Mauricio Macri decidió la transferencia del PCI y Primaria Digital a la órbita de Educ.ar. En mayo de 2018 creó el Plan Aprender Conectados, con la promesa de llevar adelante la distribución de equipamiento y laboratorios de programación e informática. Sin embargo, no hubo datos oficiales y la inversión en el área cayó de manera significativa. El actual presidente Alberto Fernández confirmó la reactivación del PCI. La emergencia sanitaria por la pandemia de Covid 19 abre nuevos interrogantes acerca del Programa para sostener la continuidad pedagógica en la virtualidad y con vistas a la mejora educativa.

sino que tiene que explicitar la significación dada a objetivaciones que constituyen procesos de comunicación.

El diseño cualitativo se orientó a abordar una realidad dinámica, compleja y global, privilegiando la vía inductiva por sobre la hipotético-deductiva. La decisión metodológica fue diferenciar nuestro trabajo tanto de las investigaciones etnográficas (descriptivas), como de aquellas orientadas a la verificación o contrastación de hipótesis (inducción analítica). Se trata de un movimiento cíclico, ya que "tras la culminación de datos sobreviene un proceso de análisis, y como resultado de éste se plantea una nueva recolección; y así sucesivamente hasta alcanzar la 'saturación de categorías'" (Vieytes, 2004, p. 675). Este enfoque tuvo la ventaja de potenciar la relación dialéctica entre teoría y práctica. Los tres momentos del análisis se sintetizan en el siguiente cuadro:

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Análisis preliminar</b> | Formulación de conceptos sensibilizadores.<br>1era. etapa de recolección de datos (entrevistas individuales y grupales, documentos).<br>Elaboración de tipologías y categorías iniciales.<br>Lectura bibliográfica y discusión teórica.  |
| <b>Análisis intermedio</b> | 2da. etapa de recolección de datos (entrevistas individuales).<br>Segmentación de los textos.<br>Elaboración de matrices de datos.<br>Codificación de todo el material: descriptiva (por tópicos), relacional (se aglutinan categorías por sus relaciones entre sí) y selectiva (desarrollo de categorías núcleo). |
| <b>Análisis final</b>      | Vinculación y contraste de las categorías teóricas surgidas del proceso con otras previas.<br>Organización de las matrices, corrección y verificación.<br>Comprensión y síntesis de conceptos.<br>Teorización y recontextualización según la teoría disponible.  |

El objeto principal es la generación de teoría de acuerdo a la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La primera estrategia, el método comparativo constante, consiste en realizar simultáneamente la codificación y el análisis. A medida que se avanza en el trabajo de campo, se codifican y analizan los datos, desarrollando conceptos mediante la comparación continua de acontecimientos específicos y teorías. La segunda estrategia es el muestreo teórico: implica que la recolección de datos y el análisis se realizan casi al mismo tiempo; se seleccionan nuevos casos según su potencial para ayudar a refinar y expandir los conceptos. Esta opción metodológica resultó determinante para poder avanzar en la comprensión del problema de la ciudadanía, casi ausente en el conjunto de los discursos durante la primera etapa de la investigación.

Se utilizó la metodología del Análisis Textual a partir de los datos proporcionados por las entrevistas. Es decir, los modos en que los actores manifiestan discursivamente sus interacciones socio-educativas con las TIC, como las representaciones que subyacen a ellas en una situación enunciativa dada. Y optamos por el Análisis del Contenido (AC) para abordar específicamente documentos escritos. Tradicionalmente vinculado al enfoque cuantitativo, ha cobrado nueva relevancia a partir de su debatida complementariedad con la metodología cualitativa, de-



bido a su fertilidad analítica en la generación de categorías desde los datos.

Aunque no profundizaremos en este aspecto, importa señalar que el análisis en sus tres momentos examinó cambios y permanencias entre dos etapas (2011 a 2013 y 2014-2015). Las escuelas secundarias técnicas de Olavarría (Buenos Aires) fueron las primeras destinatarias del PCI: la EEST N° 1 "Dr. René Favaloro", estigmatizada como "suburbana", y la EEST N° 2 "Luciano Fortabat", de extensa trayectoria y fuertemente arraigada en la identidad de la ciudad, cuyos estudiantes pertenecen a sectores socio-económicos más favorecidos. Sin ser este un estudio comparativo, atender a las particularidades culturales, institucionales, socio-económicas y pedagógicas, permitió constatar la heterogeneidad de la urdimbre material-simbólica donde se inscriben las posibilidades de una ciudadanía cultural en contextos de digitalización.

Las técnicas de recolección utilizadas fueron las entrevistas en profundidad, no estructuradas y semi-estructuradas, junto con grupos de discusión (focus groups). Se desarrollaron un total de 60 entrevistas (entre individuales y grupales) a directivos, profesores y estudiantes de los dos establecimientos educativos, de distintos géneros, edades, año escolar, asignaturas y orientaciones curriculares, además de psicopedagogas, la referente regional del PCI y la coordinadora de la Especialización TIC y Educación. Y como se ha planteado, se implementó el AC como estrategia complementaria en el análisis de documentos, para explorar los marcos legales y normativos en los que se inscriben las políticas de inclusión digital en la Argentina, donde emerge la tríada objeto de este estudio: educación, ciudadanía y tecnologías.

### CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: PRINCIPALES DERIVAS TEÓRICAS

En América Latina, democracia y ciudadanía se presentan como conceptos indisolubles. Si es cierto que en las últimas décadas se han consolidado las democracias como sistemas de gobierno, también enfrentan el desafío de extender el ejercicio de derechos a vastos sectores históricamente relegados. Asimismo, deben comprender y orientar procesos estratégicos de mejoramiento de las condiciones de inclusión digital, social y educativa, que vuelva a todos los sujetos ciudadanos informados, críticos y actuantes de lo público.

Primeramente, la necesidad de problematizar la noción de ciudadanía conduce a realizar un recorrido por la noción de democracia, de profundas implicaciones históricas, conceptuales y normativas. Algunas consideraciones desde la teoría política pueden contribuir a una mirada interdisciplinaria como la que aquí se propone. Nos centraremos en cuatro modelos básicos:

- *Democracia liberal*: en su acepción moderna, se origina a fines del siglo XVIII y concierne al régimen político que permite la protección del ciudadano respecto del poder del Estado y de otros individuos. Supone una representación mediada por un conjunto de instituciones políticas, pero también mecanismos que limitan al poder, como la división de poderes, el Estado de derecho y

el respeto de las libertades individuales. Sin embargo, esta concepción tendrá un carácter elitista hasta muy avanzado el siglo XIX. Tras la extensión del sufragio, el surgimiento de los partidos políticos y de los movimientos sindicales, se fueron adoptando nuevas justificaciones para la representación y elementos más democráticos.

- *Democracia participativa*: a partir de la década del '60, los movimientos juveniles y otros colectivos protagonizaron las demandas de mayor participación en las decisiones políticas. En rigor, no pretende reemplazar a la democracia liberal, sino atenuar sus defectos. La representación es insuficiente sin una ciudadanía informada y comprometida con el interés común, por lo que apunta a democratizar los mecanismos de intermediación entre la sociedad y las instituciones políticas. No obstante, la debilidad del modelo es que tiende a centrarse en las formas locales de participación, perdiendo de vista dinámicas más globales del poder.
- *Democracia deliberativa*: las tensiones asociadas a la globalización conllevan desde los '90 nuevas orientaciones, recuperando algunas tradiciones de la democracia liberal, la educación ciudadana, el asociacionismo y la participación. En J. Habermas, "el principio democrático se debe al entrelazamiento del "principio de discurso" con la forma jurídica de los derechos reconocidos y de las instituciones y procedimientos de la democracia" (1998, p. 187). Esto se da no solo a través de la comunicación cara a cara, sino de una red de asociaciones, instituciones y medios que atraviesan el espacio público y donde se materializa la voluntad popular.
- *Democracia radical*: se ha señalado que la búsqueda de consensos excluye el carácter conflictivo de las sociedades actuales, cuando el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos está condicionado por el origen o condición de las personas. Las posiciones más moderadas buscan mayor implicación del Estado, mediante políticas de inclusión destinadas a superar la desigualdad de oportunidades, apelando a la solidaridad, el respeto por la pluralidad y mayor participación. Posiciones radicales apuntan a una expresión agonista de las diferencias como premisa transformadora: para Mouffe (2009) y Laclau y Mouffe (2015), un proyecto de democracia radical y plural significa la lucha por establecer una nueva hegemonía.

Por su parte, Cornelius Castoriadis (2005) planteará que la democracia constituye el régimen de la autonomía, cuyo correlato es la igualdad. Una parte principal de la lucha por la democracia apunta hacia la instauración de las condiciones que permitan a todos el ejercicio de los derechos, donde la libertad sea efectiva, social y concreta. La alternativa es la autogestión, un proceso de autoinstitución consciente y colectiva del imaginario social, que no se funde en ningún principio natural y requiere, por ende, la información y la formación de los ciudadanos.

Muchos críticos vinculan al autor griego a la perspectiva de la democracia radical, en tanto su proyecto socialista autogestionario se

contraponen al proyecto democrático-liberal y al sistema capitalista al que legitima. No obstante, cuando Mouffe le plantea la necesidad de defender la democracia representativa frente a la directa para resguardar el pluralismo y la libertad individual, Castoriadis (2003) le contesta que la democracia representativa no es ninguna garantía, ya que lo que refleja son partidos que defienden intereses elitistas, una oligarquía liberal cuyo paradigma es la llamada "partitocracia". Consideramos que estas reflexiones lo acercan más bien a la democracia deliberativa: entre la diferencia tajante entre espacio público y espacio privado, queda por definir ese espacio público/privado que es precisamente el de la deliberación política.

Discutiendo con la teoría radical, resulta cuestionable que deban descartarse los conceptos de esfera pública y de espacio público, en tanto no se sustentan en ningún principio unificador u homogéneo. Desde allí los ciudadanos pueden desnaturalizar los supuestos recibidos, hacer valer los derechos individuales y participar críticamente en los debates concernientes a la vida social. Este proyecto habrá de sustentarse en un modelo que articule la democracia representativa con la democracia deliberativa. Acompañamos la perspectiva del Desarrollo Humano (Calderón, 2007), pues coloca en el centro de las decisiones no al mercado ni al Estado, sino a los sujetos, a su capacidad de agencia en una esfera pública ampliada, en pos de fortalecer las posibilidades político-culturales de la ciudadanía. Solo en estos términos los principios abstractos de la democracia pueden materializarse en verdaderos procesos de democratización.

## HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LA CIUDADANÍA

Centrándonos ahora en la problemática de la ciudadanía, las definiciones clásicas la vinculan al proceso de constitución de la ciudadanía moderna en Inglaterra a partir del Estado de Bienestar. La tesis de T. H. Marshall (1965) la articula a tres derechos: políticos (sufragio y participación política), civiles (libertades personales, expresión, religión, propiedad y justicia) y sociales (vinculados al Estado de Bienestar y sus políticas sociales del Estado-nación, seguridad y bienestar económico). Se puede hablar de *ciudadanía política*, *ciudadanía civil* y *ciudadanía social*. La ciudadanía es el status universal e igualitario del que son portadores los individuos que pertenecen a una comunidad política. La expansión de los derechos sociales ha supuesto reconocer la reciprocidad que los une en un marco de solidaridad (Landau, 2004, 2008).<sup>3</sup>

La primera reserva respecto de la teoría de Marshall es que restringe a la ciudadanía al ejercicio de los derechos humanos, a la vez que pone el acento en la actitud pasiva del sujeto como miembro de una comunidad. No obstante, asume que los derechos son concretos e históricamente constituidos, que no están subordinados los unos a los otros sino que son dimensiones igualmente esenciales de la ciudadanía. Además, cada época produce una "imagen de ciudadanía ideal" que sirve de orientación a los movimientos sociales que tenderán a hacer visibles y, por tanto, modificables las relaciones sociales dominantes.

<sup>3</sup> En la Grecia antigua, el funcionamiento pleno de la democracia aparece vinculado a la formación moral e intelectual de la ciudadanía. Pero la polis, la comunidad, estaba por encima de los ciudadanos; además, los derechos no eran universales. El concepto de ciudadanía ligado al de nacionalidad recién comienza a delinearse en el siglo XVIII, a partir de las revoluciones francesa y norteamericana y, más adelante, en los países de América Latina.

En la América Latina del siglo XX, el Estado de Bienestar empieza a garantizar el acceso a la salud, a la educación, al trabajo, pero esta ciudadanía no es solo resultado de un status universal sino de luchas populares. Como producto de la sindicalización, el concepto de ciudadano se asimila al de trabajador, a la vez que los procesos de inmigración orientan la inclusión y homogeneización desde la educación pública. Con el retorno de los regímenes democráticos tras las dictaduras militares, las políticas neoliberales de ajuste y el retraimiento de los Estados frente al mercado, se configura una situación paradójica: una expansión significativa de los derechos políticos formales, a la vez que el deterioro de algunos derechos civiles y sociales.

Hacia la década del '90, se refuerzan los argumentos a favor de una nueva relación entre gobierno y participación, una "governabilidad democrática" o "buen gobierno" en torno a la *accountability* (rendición de cuentas) y su contraparte, el *empowerment* (empoderamiento). Empero, vamos a preferir el término *agencia* al de empoderamiento, que aparece tempranamente en los programas formulados por el Banco Mundial, el BID y muchos gobiernos neoliberales y, en este sentido, parece confirmar ciertos sustentos ideológicos de dominación en la región. Además, la noción de agencia entronca más propiamente con las teorías de Habermas y de Castoriadis, en las cuales un proyecto de autonomía se revela cuestión medular y estructurante.

Estas consideraciones permiten retomar las vinculaciones entre democracia y ciudadanía. O'Donnell (2007) ha advertido sobre los reduccionismos que conciben a la democracia como equivalente a poliarquía o régimen democrático, determinado por libertades públicas y por elecciones "limpias e institucionalizadas". La dificultad para extender la igualdad formal a una igualdad real impide consolidar un Estado de derecho, que debe ser democrático. La ciudadanía concierne entonces al derecho de ser tratado por otros como igual respecto a las decisiones colectivas, como la obligación de quienes instrumentan dichas decisiones de responder por igual frente a todos los ciudadanos (O'Donnell y Schmitter, 1986; Schmitter y Karl, 1993).

Etimológicamente, la democracia designa al pueblo como portador de derechos universales pero también dotado de capacidad de agencia, es decir, de responsabilidad (la consciencia plena para reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos), autonomía (la capacidad de ejercer la libertad de pensamiento y acción, sin determinaciones de otros) y racionalidad (pensar, evaluar, actuar, de acuerdo a la razón). Estos tres principios ratifican nuestro posicionamiento teórico: la democracia deliberativa. Sin negar la profunda conflictividad de lo social y el lugar que los medios de comunicación asumen como instrumentos de poder, la teoría de Habermas (1986, 1998) aporta fecundas definiciones del espacio público como red de comunicación.

Ahora bien, pensar la ciudadanía en América Latina no puede sustraerse de las condiciones de diversidad cultural donde se constituyen las identidades colectivas. De acuerdo a Reguillo Cruz (2012), este problema cobra fuerza en un debate que revela a la cultura como plataforma para la ciudadanía, o a las pertenencias y adscripciones culturales como componentes indisociables en la definición de la ciudadanía.

Esta idea ha sido vinculada a los planteos de García Canclini (1995, 2006) acerca de una *ciudadanía consumidora*. Presenta al menos tres puntos críticos. En primer lugar, la clásica tesis “el consumo sirve para pensar” revela cierta mirada instrumental: el acceso a los bienes culturales no favorece per se una mayor democratización, tampoco garantiza la conformación de una ciudadanía crítica o con capacidad de agencia frente a los poderes hegemónicos. El segundo lugar, la delimitación del “consumo cultural” como una práctica específica frente a la práctica más extendida del consumo, resulta discutible, en tanto esa autonomía aparece sometida a un creciente desdibujamiento, a un entrelazamiento cada día más denso entre economía y cultura (Sunkel, 2006). Finalmente, los medios ponen en escena al “otro”, no obstante el consumo no siempre se traduce en una mayor apertura a la diversidad. Esas representaciones mediáticas no redundan en mayor aceptación sino en indiferencia, intolerancia o incluso discriminación.

Por su parte, María Cristina Mata (2006) ha conceptualizado la *ciudadanía comunicativa* para dar cuenta de las nuevas modalidades y temporalidades de interacción que favorecen la democratización en el acceso a la producción cultural y comunicacional. La vincula a los derechos civiles y políticos jurídicamente consagrados, junto con los derechos sociales y culturales y al compromiso de las personas con la “cosa pública”. El concepto presupone además el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho.

Así entendida, la ciudadanía comunicativa es solidaria con la ciudadanía cultural. Prevén ambas nociones no solamente las relaciones Estado-ciudadano, sino las relaciones ciudadano-ciudadano, que buscan reivindicar los derechos en un sentido substancial y no meramente formal. Y si la diversidad pone en jaque la función integradora de la política, habrá que explorar cómo determinados grupos responden a su situación de subalternidad, qué estrategias ponen en juego y, en conjunto, como reconstruyen y dinamizan la cultura en la que viven. Así, los referentes que orientan sus acciones los llevan a comprometerse en lugares de muy diverso orden, donde la ciudadanía se produce, negocia y articula en procesos de comunicación.

En consecuencia, hemos optado por la categoría de *ciudadanía cultural*, que integra las diferentes dimensiones de la ciudadanía y las actualiza en función de las transformaciones tecno-culturales que nos atraviesan. Nuestra propuesta conceptual considera la diversidad de características y posiciones de los sujetos, en especial de aquellos históricamente marginados (mujeres, estudiantes, trabajadores, minorías de género, etc.), como asimismo sus relaciones dinámicas de subalternidad y resistencia respecto de los poderes hegemónicos.

Como veremos, las nociones de ciudadanía juvenil y ciudadanía digital requieren un examen más atento, pero pueden ser comprendidas desde la perspectiva de la ciudadanía cultural. La ciudadanía juvenil permite abordar qué significados esta asume para los jóvenes, cómo en sus múltiples experiencias intervienen las tecnologías interactivas, cómo estas pueden contribuir a realizar –o no– un proyecto político-cultural de transformación. Otro desafío radica en comprender si las TIC

animan nuevas definiciones de la esfera pública, donde los intereses del bien común pueden coexistir con las demandas fragmentadas de los distintos actores.

## JÓVENES CIUDADANOS EN LA SOCIEDAD-RED

La categoría de *ciudadanía juvenil* ha sido desarrollada desde diversas perspectivas, entre ellas, los estudios de juventud. Se trata de un campo heterogéneo que, en nuestro país, emerge a partir de los procesos de democratización post-dictatoriales que devinieron progresivamente en la fractura de las relaciones entre Estado y sociedad civil en 2001. Parafraseando a Bourdieu, Margulis y Urresti (2008) entienden que la juventud es más que una palabra, una categoría de enorme relevancia pero sujeta a un marco clasificatorio ambiguo. La definición clásica la asume como etapa de transición, desde la condición biológica o como "moratoria social". Progresivamente comienzan a pensarse las juventudes (en plural) desde sus diferentes actuaciones en el terreno de lo cotidiano y desde una diversidad de anclajes identitarios.

En un segundo momento, se profundizan las preocupaciones en torno a las relaciones entre jóvenes y política. La crisis de 2001 aceleró las desigualdades sociales y las dificultades de acceso al mundo educativo y laboral. También transformó significativamente las concepciones sobre los jóvenes: de descalificarlos por una aparente apatía desde una política normativizada o una mirada adultocéntrica, como juventud negada o negativizada (Cháves, 2010), se pasa a atribuirles un también aparente pasaje a la politización. Esta problemática demanda una comprensión más amplia de los procesos que discurren entre ambos términos, entendidos no como estados sino como posiciones dentro de una dinámica social heterogénea y permanente. Una cuestión que adquiere mayor pertinencia en relación a la construcción y ejercicio de la ciudadanía, por cuanto invita a entender cómo los jóvenes pasan de la esfera del "ideal del ciudadano", a sus posicionamientos subjetivos como "ciudadanos en situación" (Kriger y Daiban, 2015).

Retomando a Reguillo Cruz, las culturas juveniles realizan una ciudadanía juvenil, un redimensionamiento en términos de "culturalización de la política". Pero esto no significa atribuir carácter político a toda iniciativa juvenil. Saintout (2011) ha advertido sobre los riesgos de una mirada romántica que ve en cada gesto de impugnación una resistencia o la posibilidad de construir un orden social distinto. Estas prácticas reconstruyen los sentidos de esa participación, pero requieren un examen más riguroso acerca de sus condiciones de politicidad. En otros términos, qué características asumen modos de agregación y adscripción juvenil que transcurren o bien al margen de las instituciones (como los movimientos sociales) o como sus "derivaciones" (como los centros de estudiantes), involucrando relaciones de reciprocidad con otras generaciones y sectores de la sociedad civil. Es en el terreno de la cultura donde se dirimen las posibilidades de una ciudadanización de la política (Martín Barbero, 2015), procesos que de-

signan la variedad de agrupaciones que reclaman su derecho a ser parte actuante de lo público.

En la medida en que parte importante de estas actuaciones aparecen movilizadas por los usos tecnológicos (o los saberes que resultan de ellos), al tiempo que expresa las contradicciones de una sociedad globalizada, interesa poner en debate una categoría de vasta expansión en los últimos años: la *ciudadanía digital*, también llamada ciberciudadanía o e-ciudadanía. Las expectativas en torno a la sociedad interconectada contrastan con los procesos de fragmentación social, al tiempo que se materializan en formas de participación que desbordan a las organizaciones formales, para diseminarse en una pluralidad de campos de acción.

Estas tensiones desafían a los Estados a emprender nuevos modos de gestión y de relaciones con la sociedad civil. En un sentido político-administrativo, una de sus expresiones es el "gobierno electrónico" (*e-government*): el uso de las tecnologías digitales para alcanzar el "buen gobierno" en los términos ya planteados, rendición de cuentas y empoderamiento. Pero en su concepción tecnocrática, se centra en brindar información institucional sin verdadera participación de los usuarios ni vinculación directa con las iniciativas comunitarias. Es decir, "sin nuevas formas de participación, el Gobierno Electrónico solo sería informatización de la gestión e implicaría un uso conservador de las tecnologías" (Kaufman, 2007, p. 24).

Un segundo obstáculo tiene que ver con los nuevos derechos que el gobierno electrónico estaría destinado a garantizar, llamados "derechos sociotecnológicos" (Armony, 2011): el acceso, participación, protección y reconocimiento de esos derechos. Esta perspectiva enfatiza ante todo el papel del Estado y políticas públicas con la requerida flexibilidad para "ajustar" la cultura tecnológica a los cambios emergentes. Si, por un lado, la ciudadanía estaría mediada por el acceso tecnológico y, por ende, sujeta a los requerimientos del mercado globalizado; por otro, este aspecto "novedoso" niega cierto retorno tácito al concepto tradicional, el ciudadano como portador de derechos, pero pasivo de un status universal y necesario.

Las condiciones de posibilidad que abren las tecnologías son, por el contrario, las de la participación activa. Nos preguntamos cómo se conjugan las tensiones entre los imperativos ideológicos, políticos, comerciales, de la Sociedad del Conocimiento, y las formas de agenciamiento ciudadano que animan esas experiencias interactivas. Por una parte, es de esperar que las tecnologías constituyan fuentes de información alternativas a los medios de comunicación hegemónicos, aun cuando medios masivos y digitales interactúan aprovechando la potencialidad convergente y multimedia (Becerra, 2010). Por otra –y es éste el aspecto que más nos interesa–, una lectura crítica del problema de la ciudadanía exige operar un desplazamiento conceptual del acceso instrumental a la apropiación material y simbólica, de los derechos formales (incluyendo a la información y a la comunicación pública) al conjunto de prácticas en que estos pueden realizarse. En fin, de la ciberciudadanía a la ciudadanía cultural.

## UNA PROPUESTA ANALÍTICA

A los fines de este artículo, sintetizamos las tres Dimensiones que competen a la problemática de la ciudadanía, junto con sus respectivas Subdimensiones y Áreas de Indagación.

1. *Dimensión de las Vinculaciones Ciudadanía/ Política/ Democracia*: la expansión de la ciudadanía –entendida como ciudadanía cultural- es condición fundamental para la consolidación de la democracia deliberativa, que interpela a los ciudadanos no solo como portadores de derechos sino en sus posibilidades de participación colectiva. Se reconocen tres Subdimensiones:

1.1. Capacidad de Agencia: asociada a los principios de racionalidad, responsabilidad y autonomía, como la participación en el espacio público. Reconoce como Áreas de Indagación:

- Reconocimiento de la autonomía como competencia ciudadana.
- Reconocimiento de la responsabilidad como competencia ciudadana.
- Reconocimiento de la racionalidad como competencia ciudadana.

1.2. Condiciones Materiales y Simbólicas para la Ciudadanía: para desarrollar esas capacidades, que expresan las tensiones entre el reconocimiento de la diversidad y la búsqueda de horizontes comunes. Y como Áreas de Indagación:

- Conocimiento y valoraciones acerca de los principios de la democracia deliberativa.
- Condiciones pedagógicas, institucionales y políticas para la construcción de ciudadanía.
- Acciones que orientan o favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas.
- Autoevaluación respecto de esas competencias.

1.3. Relaciones/tensiones entre Globalización y Participación Social: lugares de disputas sobre los sentidos y alcances de la globalización, las articulaciones entre lo local/nacional y lo global o entre lo institucional/escolar y lo urbano. Son sus Áreas de Indagación:

- Reflexiones en torno a los procesos asociados a la globalización (culturales, tecnológicos, socio-productivos).
- Modos de participación social que definen, ponderan o discuten sus sentidos y alcances.
- Mediaciones tecno-educativas en que se inscriben las articulaciones entre lo local/nacional y lo global, o entre lo institucional/escolar y lo urbano.
- Posibilidades de construcción material e imaginaria de la escuela como espacio público.

2. *Dimensión de las Vinculaciones Ciudadanía/ Educación*: bajo la premisa de que la ciudadanía excede los derechos humanos, involucran capacidades para el desarrollo de la autonomía, la deliberación y el pensamiento crítico. Siguiendo la pedagogía



freiriana, consideramos dos Subdimensiones, junto con los aspectos representacionales:

2.1. Gnoseológica: asociada principalmente al conocimiento disciplinar. Se consideran como Áreas de Indagación:

- Tipos de conocimientos relativos a materias específicas (Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, etc.).
- Tipos de conocimientos desarrollados en otras materias o áreas vinculadas al tema.
- Posibilidades y dificultades para el aprendizaje de esos conocimientos en la escuela.

2.2. Política: abarca desde los contenidos ético-normativos hasta los crítico-participativos, implicando estas Áreas de Indagación:

- Contenidos ético-normativos (valores y normas).
- Contenidos crítico-participativos (consciencia reflexiva, la deliberación, la participación).
- Situaciones y condiciones que habilitan o dificultan la apropiación de esos contenidos.

2.3. Representacional: aspectos simbólicos de la construcción de la ciudadanía, definiciones generales del rol docente, identificación de lugares de participación juvenil, etc. Se consideran como Áreas de Indagación:

- Concepciones sobre la ciudadanía y los sentidos de su construcción.
- Vinculaciones con la política y la educación formal.
- Definiciones del rol docente en la formación para la ciudadanía, el trabajo y la inclusión.
- Identificación de lugares de participación juvenil, escolares, políticos y comunitarios.

3. *Dimensión de las Vinculaciones Ciudadanía/ TIC*: sintetizan la trama estructural-simbólica sobre el modelo 1 a 1, la inclusión socio-educativa, la formación y el ejercicio de la ciudadanía, como así las identidades juveniles condicionadas por la digitalización y los modos de participación que resultan de ellas. En atención a cuatro Subdimensiones:

3.1. Programa Conectar Igualdad: conforme a los conocimientos y expectativas, implicaciones con el Estado, la calidad educativa, las transformaciones del sistema. Considerando estas Áreas de Indagación:

- Representaciones acerca de los objetivos y fundamentos del Programa.
- Conocimientos acerca de políticas educativas similares en el país y la región.
- Situaciones donde se comunican, deliberan o evalúan los sentidos y alcances del PCI.

3.2. Inclusión Digital: condiciones materiales y simbólicas para su realización efectiva, en especial, en relación con la inclusión socio-educativa como fundamento central del PCI y la presencia extendida de las tecnologías interactivas. Sus Áreas de Indagación son:

- Condiciones para la inclusión digital en sus implicaciones con la inclusión social, la ciudadanía y el mundo del trabajo.
  - Representaciones sobre dichas condiciones.
  - Roles atribuidos al docente en la inclusión de las TIC.
  - Concepciones sobre la autoridad docente, obstáculos y posibilidades para su ejercicio.
- 3.3. Información y Conocimiento: la posibilidad de acceder, seleccionar, difundir y usar datos, al tiempo de desarrollar habilidades para crear contenidos y conocimientos favorables a intervenciones activas en el espacio público/mediático. Identificamos como Áreas de Indagación:
- Significados atribuidos a las TIC y otros medios masivos como fuentes de información.
  - Relaciones/tensiones percibidas con los procesos de producción de conocimiento.
  - Competencias tecnológicas implicadas en el acceso y uso crítico de la información.
  - Autoevaluación de dichas competencias y sus vínculos con la formación ciudadana.
- 3.4. Configuración de Identidades Juveniles: acerca de cómo coexisten nuevas sensibilidades mediadas por las TIC con actuaciones más o menos organizadas, sentidos de pertenencia y participación escolar o social. Comprenden las siguientes Áreas de Indagación:
- Definiciones de "juventud", identificación/ diferenciación respecto de otros referentes.
  - Componentes afectivos y crítico-reflexivos de la subjetividad juvenil.
  - Experiencias en las que se constituyen esas identidades (escolares, familiares, barriales, virtuales, etc.).
  - Espacios de participación ciudadana, escolar o comunitaria, movimientos juveniles o posibilidades de politización, y el papel mediador de las tecnologías en esos procesos.

#### **APUNTES DEL CASO: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA**

A grandes rasgos, los sujetos entrevistados establecen muy diversas aproximaciones acerca de las vinculaciones entre ciudadanía, política y democracia. Visibilizan la heterogeneidad de los sentidos que construyen alrededor de la tarea de enseñar y de aprender. Pero la distribución de netbooks en el marco del modelo 1 a 1 abren nuevos y más complejos interrogantes, poniendo en evidencia que los cambios que los esfuerzos de digitalización introducen no se reducen a la disponibilidad física a los equipos. Comienzan revelando las preocupaciones acerca de la inclusión digital entendida –o rechazada– como derecho social, e indirectamente vinculada a los sentidos tradicionales de ciudadanía.

El término ciudadanía recibe escasas referencias en la primera etapa de análisis, en contraste con la importancia asignada en la práctica, como un proyecto indelegable de la educación formal. En estos registros simbólicos se distinguen dos campos semánticos. En primer lugar, los sujetos remiten a la noción clásica asociada al conjunto de derechos y obligaciones. Aparece en combinatoria con la formación de valores, mientras que las relaciones atribuidas con la inclusión digital resultan problemáticas:

Ahora están *toooooodos parejitos*, todos tienen su netbook, pero que no quede en la igualdad de oportunidades. Nosotros siempre decimos: igualdad de oportunidades pero *con calidad de enseñanza*" (Directora EEST N° 2).

Con el tiempo, adquieren una presencia cada vez mayor los supuestos ligados a la participación. Constituye este un espacio multifacético: la negociación de sentidos, la argumentación de ideas y la discusión acerca de intereses que comprometen a un colectivo de personas. Bajo la premisa de autonomización, el estudiante es alentado a convertir progresivamente la simple obediencia en capacidad de autogestión, esto es, de sujeto de derecho a sujeto movilizador de estos cambios.

No es un chico que se lo ha llevado de la mano, se le ha dado alternativas, para que tome *decisiones*, no es que se lo ha dejado solo, pero cuando llega a 5to. ha desarrollado una autonomía, una independencia... Además, el chico se apropia de lo institucional, *esa es la única forma de formar ciudadanos* (profesora de Política y Ciudadanía, EEST N° 2).

Otros referentes adquieren relaciones tácitas con la ciudadanía, expresando los contrastes entre modalidades esperadas y percibidas de apropiación digital: definidos como valores, expresan capacidades de agencia, conforme a la teoría habermasiana. La responsabilidad ya configuraba un importante organizador, en torno al cuidado de las netbooks como también a la reflexividad personal, confrontando con los efectos de la "distracción" o la "dependencia digital". Se entiende que tales usos requieren un mínimo de racionalización, junto con regulaciones mediadas por el docente y la institución. La responsabilidad y la racionalidad reciben un consenso sostenido en el tiempo. Más adelante, se intensifican las referencias a una autonomía materializada en una pluralidad de experiencias, basadas en la confianza auto-instituyente, el dominio de sí y la consciencia sobre las determinaciones que operan en la práctica.

Las tres capacidades de agenciamiento se instituyen en ámbitos de participación estudiantil, articulando una ciudadanía concebida como proceso en construcción antes que un estado preestablecido. La escuela representa el mundo de la vida donde esos propósitos se realizan, aportando visibilidad a los principios abstractos de la democracia. Este término recibe menciones tempranas desde las autoridades directivas: los esfuerzos de democratización al interior de las instituciones orientados a concretar los consensos necesarios en la adopción de normas. Las adecuaciones del modelo 1 a 1 constituyen un importante

desafío en este aspecto, porque convocan prácticas más abiertas y democráticas de educación:

Entonces, un chico con otra cabeza, con una cabeza mucho más abierta que nosotros. Porque somos docentes del siglo XX, que *formamos chicos del siglo XXI con una pedagogía del siglo XX*" (Vice-Directora EEST N° 1).

Por su parte, los estudiantes abogan por resolver las falsas antinomias entre el autoritarismo y la laxitud de los límites bajo un nivel esperable de ordenamiento, en marcos de constante negociación. Esta característica resulta notable en la escuela con mayores dificultades institucionales, que avanza en la reconstrucción de una identidad como proyecto socialmente compartido y en el que los jóvenes se sienten directamente interpelados. El mejoramiento lento pero sostenido de la EEST N° 1 en sus condiciones material-simbólicas, se ve atravesado por un conjunto de experiencias que negocian y resignifican las rutinas escolares, consistentes con formas deliberativas pero problematizadoras de la democracia.

El par semántico deliberación/ participación recibe honda consideración en el marco de las actuaciones del centro de estudiantes como realidad efectiva o posibilidad imaginada. En la EEST N° 2, el centro estudiantil constituye una tradición sólida que se asienta en una matriz identitaria, de naturaleza afectiva: el sentido de ser "grasas".

Para mí la ciudadanía tiene más que ver con participar de la escuela, sí, *con la identidad*. Porque los que estamos acá estamos porque *amamos* la escuela" (estudiante de 6to. Año).

Pero también esas experiencias desbordan largamente a la escuela: en movimientos sociales, en otras organizaciones, en el espacio público/urbano. Están ligadas a participaciones activas en movilizaciones bajo consignas sociales (por ejemplo, las marchas de "Ni una menos"), los proyectos en el Consejo Estudiantil y las campañas a favor de los reclamos del barrio. Las TIC median estas múltiples experiencias, como en la publicación de una revista en formato digital (*Zona Grasa*) y la convocatoria y difusión de actividades a través de redes sociales:

Como todos tenemos celular, nos convocamos así por WhatsApp, después de las reuniones se dice cuándo va a ser la próxima y después seguimos en contacto por WhatsApp. También Facebook, tenemos una página de la Federación. La tecnología ayuda, también con otras escuelas nos comunicamos por Facebook. La página es para comunicar las cosas... (secretario del centro de estudiantes, EEST N° 2).

Todos estos entrecruzamientos permiten ratificar que la formación hacia una democracia deliberativa se materializa en redes de comunicación y en absoluto excluye los conflictos. En la búsqueda de consensos se sostiene y complejiza la dialéctica entre el reconocimiento de intereses compartidos y la creciente heterogeneidad al interior de cada escuela y con respecto a otras.

La cuestión de la diversidad como plataforma de una ciudadanía cultural estructura las vinculaciones entre participación y globalización, en

respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las posibilidades de este proyecto colectivo frente a los avances de un mundo globalizado, cada vez más individualista y supeditado a los mecanismos del mercado? Al principio, tales relaciones exponen ideas difusionistas entre docentes, que recrean cierto tecno-utopismo dominante donde las innovaciones del sistema productivo conducen a una formación pragmática, orientada a los saberes actualizados y flexibles para el mundo del trabajo. La participación del sujeto está regida por los imperativos de la adaptación. En concepciones alternativas, esta hegemonía cultural empieza a ser discutida tanto en sus vinculaciones con la educación técnica como en el conjunto de los consumos tecnológicos, explorando las dimensiones ideológicas de las TIC.

A pesar de que la globalización amenaza con retraer definitivamente las identidades tradicionales, la nación se reconoce con fuerza. Es posible verificar la emergencia o actualización de relatos totalizadores, de narrativas que articulan identidades tradicionales que se creían superadas. No obstante, la idea de Estado-Nación registra otras significaciones, mediadas por la diversidad antes que por su presencia unificadora. Como argumentaba Ortiz:

Cualquier identidad es una construcción simbólica que se hace en relación con un referente, y hay ciertamente una multiplicidad de ellos: étnicos, nacionales, de género, etc. (...) En la situación de globalización los relatos de vocación universalista, lejos de desaparecer, son reactivados, inclusive como elementos de "resistencia", como el movimiento antiglobalización cuya meta es encontrar los caminos de "otra globalización" (2014, p. 34).

La escuela puede abrir los canales para educar en las potencialidades de la ciudadanía como proceso en construcción y no como lugar establecido, como modos de desafiar la tendencia a unificar los ideales y las prácticas, y al mismo tiempo comprender sus limitaciones como unidad cultural integradora de las diferencias. Por una parte, las identidades nacionales se conectan con las identidades escolares; por otra, ambas entran en tensión con las identidades juveniles, donde las mediaciones tecnológicas juegan un papel cada vez más constitutivo. El PCI materializa apropiaciones de las netbooks que escapan a los propósitos educativos, pero en las cuales los jóvenes encuentran formas de aprender, a menudo de manera alternativa al consumo globalizado.

De ahí la importancia de la comunicación como forma de resolver ciudadanamente los conflictos. Las propias actuaciones juveniles empiezan a ser incorporadas como temas de debate con potencialidad ciudadana, lo que da lugar a ampliar una racionalidad cognitivo-instrumental hacia racionalidades críticas y comunicativas más elaboradas. Así, los jóvenes se inscriben conscientemente en disputas de sentido donde ponen en juego la estetización de sus prácticas, sus narrativas y sensibilidades. Estos reordenamientos inciden positivamente en un proyecto de construcción de ciudadanía más allá de los espacios formales. También pueden expresar una activa oposición a las desigualdades a las que la sociedad parece destinarlos:

Está bien que la escuela *se muestre*. Pero que haya más proyectos, más cosas, porque nos dicen, eh... vas a esa escuela, y les digo: no, vení a la escuela y fijate, no son todos así. Y yo digo: si estás discriminando a la escuela, me estas discriminando a mí... (estudiante EEST N° 1).

La relación ciudadanía/política es por demás compleja, toda vez que los actores nombran al PCI como una política pública escindida de sus orientaciones sociales y educativas. Se trata de una implementación que se avizora como compleja. Frente al panorama generalizado de desconocimiento, reclaman ámbitos formales para debatir sus alcances en un marco de libertad. El Programa es el emergente de la presencia del Estado. Lo que se cuestiona no es una política pública en sí, sino las dificultades de implementación ante realidades escolares heterogéneas o necesidades sociales más urgentes. Se advierten cuestiones que debieron preverse, cuando las netbooks irrumpen en las condiciones materiales y simbólicas de cada institución (dificultades de conectividad, problemas edilicios y socio-económicos, capacitación docente, etc.).

Entre los docentes, tanto las posiciones celebratorias como otras dudosas o directamente reticentes a integrar las netbooks, responden a un mismo marco interpretativo, fuertemente arraigado: "la política... afuera". Esta imagen se funda en tres nociones articuladas: a- la política restringida a su carácter electoral o propagandístico; b- la escuela definida en sus límites adentro/afuera; c- la enseñanza aséptica y ajena a sus determinaciones ideológicas. La política aparece caracterizada negativamente, siempre en contraste con la educación. La ciudadanía adquiere valores positivos, que la vuelven imaginariamente equivalente a la educación, en tanto aparece por completo desfasada de la política.

Ese esfuerzo de despolitización, alimentado por el imaginario instrumental, se ve desplazado con el tiempo: emergen actuaciones que adquieren densidad potencialmente política. Las tecnologías empiezan a incorporarse a modos de recomposición de los canales instituidos – con especial énfasis en el centro de estudiantes-, pero también en sus márgenes. Son los jóvenes desde sus propias experiencias interactivas quienes llevan adelante formas alternativas de usar a las TIC, en ámbitos de construcción de ciudadanía que desbordan las fronteras espacio-temporales de sus escuelas. Revelan procesos de configuración y reconfiguración de sus subjetividades, que los colocan en lugares formativos de muy diverso tipo.

Conforme a la relación ciudadanía/TIC, las condiciones de progresiva normalización del PCI propician otras formas de educar para la ciudadanía, excediendo largamente los alcances de una ciudadanía digital. De la centralidad de Internet –y como efecto, la equivalencia entre información y conocimiento- se avanza hacia la comprensión de que la enorme disponibilidad de datos no es condición suficiente para garantizar el conocimiento, tensionando las oportunidades falsamente democráticas de la globalización. Valoraciones de este tipo presuponen a la comunicación en su valor estratégico: en tanto competencias en desarrollo, ámbito de utilización de fuentes múltiples que puedan

ser dominadas bajo objetivos propios, y también redes de intercambio que promuevan participaciones más activas.

Experiencias novedosas contrarían oposiciones entre nuevos/viejos soportes, para integrarlos en lugares híbridos de comunicación. Las condiciones que habilita el PCI abren posibilidades de innovar con TIC bajo los fines del aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula. Aprovechando las tecnologías disponibles, una actividad puede revelar el lugar del conocimiento más allá del contenido e involucrar competencias ciudadanas en el uso digital:

Tenían que buscar información sobre los pueblos originarios... y estaban *trabajando re bien, ¡re enganchados!* Acá son más *abiertos* en ese sentido. Y eso también tiene que ver con enseñarle al chico que hay que usarlo con *responsabilidad*, que hay situaciones en que hay que guardarlo y hay situaciones en que es una *muy buena herramienta* (profesora de Historia, EEST N° 1).

Entendida como proyecto transversal, la ciudadanía continuará desfasada de la política. Los relatos de los jóvenes parecen confirmarlo. Sin embargo, esto no los exime de reclamar ser escuchados y reconocidos en sus derechos. Resisten así a las generalizaciones románticas que ven en todo acto juvenil una práctica política, como de aquellas moralizantes según una condición de apatía atribuida a priori. Sus lugares de intervención están en la cultura en sus múltiples expresiones, en base a anclajes identitarios desde los cuales se definen matrices de identificación y diferenciación. Quienes pertenecen a la EEST N° 2 convocan las tradiciones resultantes de un proceso selectivo con fuerza hegemónica, que los conecta con el sentimiento de pertenencia y con el centro de estudiantes en su lugar simbólico preponderante. Los cambios que atraviesa la EEST N° 1 animan a sus estudiantes a hacer la defensa de su escuela, desafiar el modelo emblemático de participación estudiantil para proponer formas alternativas y, sobre todo, luchar contra las imágenes negativizantes que los han estigmatizado durante años.

En conjunto, los sujetos juveniles afirman esa identidad colectiva o colaboran en su búsqueda, en base a relaciones interpersonales, fluidas y tecnológicamente mediadas. Y en la medida en que estas tramas interaccionales se expanden socialmente, conforman espacios deliberativos en organizaciones formales e informales promovidas por sus pares, la escuela y el Estado. Se reconocen sujetos sociales y "hacen" política desde la vida cotidiana, lo que Vommaro (2015) ha llamado una "territorialización de la política". En base a sus capacidades ciudadanas en formación, pueden comprometerse con otros, convocar a los medios de comunicación y utilizar las redes sociales bajo distintas consignas, intervenir en movimientos de lucha por el reconocimiento social y el cumplimiento de derechos, las demandas del barrio o la comunidad.

Concluyendo, estos recorridos reabren una pregunta medular para la educación: hasta qué punto está habilitando experiencias novedosas de politización, sin cerrar prematuramente la ciudadanía en un sentido formal, para involucrar otras propuestas colectivas y de reconstitución del espacio público. El PCI irrumpe en experiencias culturales que empiezan a acompañar, tensionar o profundizar estas condicio-

nes, conformes a los desplazamientos desde las acepciones de una ciudadanía centrada en derechos y obligaciones, hacia la participación como componente vital de esa formación. Así, cobra creciente centralidad un sujeto actuante de lo público cuyas competencias deben ser desarrolladas, y es la escuela el ámbito privilegiado, si bien no el único, para emprender ese proyecto. Si los jóvenes reconocen prácticas que resignifican o subvierten a las organizaciones estudiantiles, las TIC devienen mediadoras de estas nuevas prácticas, implicando otras formas de institucionalidad y con potencialidad política.

## CONCLUSIONES

La problemática de la ciudadanía adquiere plena relevancia teórica. Permite avanzar en las discusiones acerca de las configuraciones juveniles y sus modos de participación social, donde se disputan los significados, alcances y estatuto político de esas actuaciones. Especialmente, si se pone énfasis en las experiencias que motorizan las tecnologías en el vasto campo de la cultura, donde se definen y negocian identidades en construcción. Acompañamos a Stuart Hall cuando argumenta que “las formas culturales mismas son importantes. Crean la posibilidad de nuevas subjetividades, pero no garantizan por sí mismas su contenido progresista o reaccionario. Para articularlas aún hace falta apelar a prácticas sociales y políticas” (2017, p. 252).

Tematizar a la ciudadanía nos obligó a desmontar las categorías establecidas. Estas encierran ambigüedades no resueltas respecto de cuáles son las lógicas específicas que las estructuran, que permitan diferenciar unas de otras. Si bien corresponden a tradiciones teóricas de gran relevancia, encontramos, antes que categorías relativamente homogéneas, un entramado de dimensiones que se articulan en esa densidad compleja. Recapitulando, la ciudadanía civil ampara los derechos de los individuos como miembros de un territorio, que garantizan ante la ley la libertad de expresión, pensamiento, religión, justicia, propiedad, entre otras. La ciudadanía política refiere a los derechos al sufragio, la ocupación de cargos públicos y la participación en la vida democrática; hoy excede el cumplimiento de los derechos formales y la institucionalidad de la política para implicar diversos movimientos colectivos. La ciudadanía social incluye desde el derecho a un mínimo de bienestar y seguridad, hasta el derecho de participar del patrimonio social, vivir la vida de acuerdo con las pautas vigentes y acceder a bienes materiales y simbólicos.

La cuarta expresión es la ciudadanía cultural. Cabe señalar que el término *se vuelve redundante*: comporta el respeto a la diversidad cultural como una dimensión constitutiva, como respuesta contingente a condiciones materiales de creciente heterogeneidad social. Sin embargo, mantenemos el término, a su vez integrador de las nociones de ciudadanía juvenil y ciudadanía digital. En el primer caso, en función de cierta especificidad de las prácticas culturales juveniles y de los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones (sin que esto remita a ninguna premisa esencialista), y en tanto constituyen los principales destinatarios de las políticas de inclusión digital. En el segundo caso, porque si



bien los medios tradicionales y las TIC responden a lógicas diferenciadas de apropiación y uso, interactúan en el marco de una convergencia digital cada vez más acelerada, atribuyendo formas novedosas de participación en el espacio público.

La ciudadanía cultural constituye entonces una perspectiva superadora tanto de las divisiones clásicas centradas en derechos como en las características de los sujetos portadores (juveniles, en este caso), para focalizar en las capacidades de agenciamiento desde las cuales devienen capaces de intervenir críticamente en sus instituciones, la ciudad y el mundo. Asimismo, el concepto se funda en el reconocimiento de las múltiples posiciones y adscripciones identitarias; desde esta diversidad los jóvenes se vuelven desafiantes de los modelos heredados, incluso de la tendencia homogeneizadora de la ciudadanía en un sentido formal y no real.

Finalmente, a partir del caso de la educación secundaria técnica pretendemos haber aportado una propuesta analítica que habilite formular nuevas preguntas y aproximaciones críticas a las formas de construcción y ejercicio de la ciudadanía. Se torna indispensable profundizar en aquellos ámbitos en los cuales los actores desplazan los significados abstractos hacia tramas interaccionales donde los vuelven inteligibles y efectivamente comunicables. En esta clave, el conocimiento producido se vuelve eminentemente político. Los escenarios adversos de América Latina, de aguda fragmentación social, enfrentan a las ciencias sociales a renovar sus condiciones de productividad teórica, dando voz a sectores históricamente relegados y redoblando la tarea de contribuir a la consolidación de la democracia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armony, A. (2011). Derechos sociotecnológicos y ciudadanía. En Chesresky, I. (comp.), *Ciudadanía y legitimidad democrática en América Latina* (pp. 339-361). Buenos Aires: Prometeo.
- Becerra, M. (2010). Mutaciones en la superficie y cambios estructurales. América Latina en el Parnaso informacional. En De Moraes, D. (comp.), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital* (pp. 81-112). Buenos Aires: Paidós.
- Borda, P. y Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En Borda, P., Dabbenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M., *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp. 9-21). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Calderón, F. (2007). Ciudadanía y desarrollo humano. En Calderón, F. (Coord.), *Ciudadanía y desarrollo humano. Cuadernos de gobernabilidad democrática I* (pp. 31-63). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad I y II*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2005). ¿Qué democracia? En *Figuras de lo pensable* (pp. 145-185). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cháves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multi-culturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En Sunkel, G. (Coord.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 72-95). Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Gustavo Gili.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el Derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. (2017). *Estudios culturales 1983. Una historia teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, E. (2007). Sobre políticas y modelos de gestión para el Gobierno Electrónico y la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En Kaufman, E. (Coord.), *Políticas públicas y tecnologías. Líneas de acción para América Latina* (pp. 37-89). Buenos Aires: La Crujía.
- Kruger, M., y Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Folios. Segunda época* (41), primer semestre 2015, pp. 87-102.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Landau, M. (2004). Los múltiples significados de ser ciudadano. Ciudadanía y construcción de subjetividades en la Buenos Aires actual. En Murillo, S. (Coord.), *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual* (pp. 93-134). Buenos Aires: CCC.
- Landau, M. (2008). Cuestión de ciudadanía, autoridad estatal y participación ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, 70 (1), enero-marzo 2008, pp. 7-45.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Marshall, T. H. (1965). *Class, citizenship and social development*. New York: Anchor Books.
- Martín Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (128), abril-julio 2015, pp.13-29. Recuperado de: file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-DesdeDondePensamosLaComunicacionHoy-5791974.pdf
- Mata, M. C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras – estudos midiáticos*, VIII (1). Río de Janeiro, abril 2006, pp. 5-15. Recuperado de: file:///C:/Users/user/Downloads/6113-18691-1-SM.pdf
- Mouffe, C. (2009). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

- O'Donnell, G. y Schmitter, P. (1986). *Transiciones desde un gobierno democrático/4. Conclusiones tentativas sobre democracias inciertas*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, R. (2014). *Universalismo/diversidad. Contradicciones de la modernidad-mundo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saintout, F. (2011). Política y juventud: transformaciones en el cruce de los siglos. En Chardon, M. C. (Coord.), *Transformaciones del espacio público. Los actores, las prácticas, las representaciones* (pp. 53-64). Buenos Aires: La Crujía.
- Schmitter, P. y Karl, T. L. (1993). Qué es y qué no es la democracia. *Sistema* (116).
- Sunkel, G. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En Sunkel, G. (Coord.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 72-95). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias Sociales.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.



## Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual

Currículo, igualdade de oportunidades e liberdade individual

Common national curriculum, equality of opportunities and individual freedom

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
26 de junio de 2019

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
30 de marzo de 2019

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
1 de junio de 2020

**José María Gil**

Universidad de Guadalajara  
Buenos Aires / Argentina  
josemaria@gilmdq.com  
ORCID ID: 0000-0002-1216-7110

### Resumen

La planificación y las prácticas educativas involucran una serie de tensiones inherentes, como la tensión entre el sistema educativo y el individuo, entre la variedad de lengua "prestigiosa" y los "dialectos", entre la exigencia y la inclusión, entre la comunidad y el individuo. El análisis filosófico permite mostrar que esas tensiones son virtuosas porque ambos extremos resultan necesarios. Un currículum nacional común [CNC] está pensado para evitar las consecuencias indeseables que por lo general se le atribuyen: la anulación de diferencias regionales o personales, y la exclusión de aquellos que no alcancen los objetivos que se suponen comunes. En efecto, el objetivo general de un CNC no es crear una élite dominante y, con ella, legiones de excluidos. Muy por el contrario, gracias a una misma educación de calidad para todos los niños y adolescentes, el CNC se propone consolidar y fortalecer la igualdad de oportunidades y la libertad individual.

**Palabras claves:** educación, excelencia, igualdad, libertad, felicidad.

### Resumo

As práticas e a planificação educativas envolvem uma série de tensões inerentes, como a tensão entre o sistema educativo e o indivíduo, entre a variedade de linguagem "de prestígio" e "dialetos", entre a exigência e inclusão, entre comunidade e indivíduo. A análise filosófica permite mostrar que essas tensões são virtuosas porque ambos os fins são necessários. Um currículo nacional comum [CNC] se destina a evitar as consequências indesejáveis que normalmente atribuídas a ele: anulação de diferenças regionais o individuais e exclusão de quem não cumprir os objetivos que deveriam ser comuns. Com efeito, o objetivo

Referencia para citar este artículo: Gil, J.M. (2020). Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 93-113.

geral de um CNC não é criar uma elite dominante e, com ela, legiões de excluídos. Pelo contrário, graças à mesma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, o CNC visa consolidar e fortalecer tanto a igualdade de oportunidades quanto a liberdade individual.

**Palavras-chave:** educação, excelência, igualdade, liberdade, felicidade.

---

### / Abstract /

Educational planning and practices involve a series of inherent tensions, such as the tensions between the educational system and the individual, between the “prestigious” variety of language and “dialects”, between demand and inclusion, between the community and the individual. The philosophical analysis allows us to show that such tensions are virtuous because both extremes are necessary. A common national curriculum [CNC] is designed to avoid the undesirable consequences that are generally attributed to it: the annulment of regional and individual differences, and the exclusion of those who do not achieve the objectives which are supposed to be common. In effect, the general objective of a CNC is not to create a dominant elite and, with it, legions of excluded persons. On the contrary, thanks to the same quality education for all children and adolescents, the CNC aims at consolidating and strengthening both equality of opportunities and individual freedom.

**Key words:** education, excellence, equality, freedom, happiness.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se intenta desarrollar un análisis crítico y propositivo de la idea de un currículum nacional [CNC]. Un CNC es un programa general de estudios que el sistema educativo de un estado nacional imparte en todas las áreas para todos los niños y adolescentes que vivan en el territorio de este estado nacional.

Un análisis filosófico como el que aquí se propone es relevante porque puede contribuir a justificar o entender las tomas de decisiones en la planificación educativa. Por su parte, dicha planificación es importante en sí misma porque su finalidad no es otra que el desarrollo interpersonal y cognitivo de niños y adolescentes (Halliday, 1993 [1978]). De manera más general aún, su finalidad es servir a la educación en términos de las dos dimensiones fundamentales de la persona humana: el cuidado de sí misma y el cuidado de las otras (Fiezzi, 2019: 226).

Esta concepción del sujeto de las prácticas educativas permite que el análisis filosófico no solo lidie con las críticas que comúnmente se le hacen a la idea misma de CNC sino que también contemple los beneficios sustanciales que la idea de CNC ofrece. En este sentido, John Dewey ha sugerido que el CNC es un recurso valioso y potente para el sistema educativo en un estado democrático porque en efecto tiene que servir tanto para el desarrollo cognitivo como para la integración

social de los las personas; busca garantizar la libertad individual y la igualdad de oportunidades; su objetivo a largo plazo es, en definitiva, la formación de personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible para así participar en la construcción de una sociedad justa y feliz. Dicho de otra forma, una misma educación de calidad para todos los niños y adolescentes no solo es una manifestación visible de la igualdad, sino que también permite consolidar la libertad: ¿cómo podría ser libre quien no fuera un igual de los otros?

Desde luego, la propuesta de un sistema educativo común, regulado por el estado nacional, no deja de enfrentarse a serias dificultades. El mismo Dewey (1916: 110) reconocía que el gran peligro de un sistema educativo administrado por un estado nacional es que las metas de la educación terminen restringidas o aun corrompidas por culpa de agentes de dominación política y económica. Por ello, la propuesta de un CNC contempla desde el comienzo la necesidad de evitar que los intereses espurios del estado, o de las corporaciones eventualmente favorecidas por él, avasallen los derechos de las personas.

Así las cosas, la propuesta de un CNC como medio para una educación democrática que garantice la libertad individual y la igualdad de oportunidades también exhibe vigencia. Por ejemplo, en varios países se está debatiendo cómo lograr que el currículum resguarde, al mismo tiempo, la identidad nacional, las particularidades regionales y sociales y la diversidad de voces individuales (Hopkins, 2018: 439).

A continuación, en la segunda parte, se presenta el fundamento de la metodología de trabajo, que es, como se ha dicho, un análisis filosófico de la idea misma del currículum nacional común. Luego, en la tercera parte, se desarrolla ese análisis y se exponen sus resultados. Por último, en la cuarta sección se tratan las conclusiones.

## 2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS: LA FILOSOFÍA COMO BASE DEL CURRÍCULUM

Un conocido pasaje de John Austin dice que la filosofía ocupa el lugar de “sol central originario, seminal y tumultuoso” del que provienen todas las áreas del conocimiento humano. De vez en cuando, el sol de la filosofía se desprende de un fragmento de sí mismo que se convierte en una ciencia, en un planeta frío que sigue su curso normal. Esto ocurrió, por ejemplo, con el nacimiento de la física en el siglo XVII. Austin anunció (parece que con éxito) que la filosofía habría de liberarse de otras de sus partes para dar lugar a una genuina ciencia del lenguaje, de la única forma que podría hacerlo: “con una patada hacia arriba” (Austin, 1961: 232).

Ese sol original, seminario y tumultuoso que llamamos filosofía consiste pues en discusiones sin fin sobre problemas que no se resuelven de un modo unánime. El asunto no es que falten soluciones (o propuestas de solución), sino que hay más de una, porque en la filosofía coexisten soluciones diferentes y aun incompatibles o contradictorias para un mismo problema (Comesaña, 2011: 13).

Por ejemplo, los grandes temas de la ética forman parte del vasto conjunto de los problemas filosóficos (Lafollette, 2014: ix-x). Se puede

adoptar la concepción ética de Aristóteles y creer, de manera general, que el bien se identifica con la búsqueda de la felicidad. Pero esta toma de posición no implica que los problemas expresados por las preguntas “¿qué es el bien?”, “¿qué es la felicidad?”, etc. hayan sido resueltos definitivamente. Tampoco implica, desde luego, que otra concepción ética haya sido descartada. Otra persona podrá seguir la ética de Kant y pensar, también de manera general, que el bien se identifica con el deber independientemente de la felicidad, y esto no implica para nada que la ética haya descartado el enfoque de Aristóteles.

Así, por un lado, la filosofía puede entenderse como un amplio conjunto de discusiones (apasionantes o interminables) sobre problemas que no tienen una única solución. Por otro lado, puede entenderse que la ciencia estable es el conjunto de investigaciones normales en las que sí se acepta una única solución para un problema. Como ha sugerido Peter Medawar, la ciencia es el arte de lo solucionable.

Ahora bien, puede aceptarse, al menos provisoriamente, esta concepción de la filosofía y de la ciencia. Después de todo, las preguntas “¿qué es la filosofía?” y “¿qué es la ciencia?” también expresan problemas filosóficos. Sin embargo, no se sugiere de ningún modo que en filosofía se pueden postular supuestos sin necesidad de justificación alguna. En este sentido, Popper (1986 [1972]: 245-246) ha señalado que los postulados de una teoría filosófica se evalúan de un modo diferente del modo en que se evalúan las hipótesis de una teoría científica.

Por un lado, los enunciados de una teoría científica son refutables en términos de la contrastación empírica, por ejemplo a través de un experimento, de la observación del fenómeno, del análisis de la evidencia.

Por su parte, los enunciados de una teoría filosófica no son refutables al estilo de los enunciados científicos, sino que son objeto de la crítica.

En efecto, los enunciados filosóficos no pueden someterse al juicio de la evidencia empírica del modo en que lo hacen los enunciados científicos, pero sí deben someterse al juicio de la crítica. Ante un problema filosófico siempre podremos formular, por lo menos, las siguientes preguntas: ¿se resuelve el problema?, ¿esta teoría resuelve el problema mejor que otras?, ¿o sólo lo ha desplazado?, ¿qué ventajas o desventajas ofrece la solución sugerida? Dichas preguntas indican en efecto que siempre es posible una evaluación crítica de las teorías filosóficas.

En conclusión, la filosofía puede servir, entre otras cosas, para dar fundamento a nuestra intención de conocer. Los enunciados de una teoría filosófica son evaluados por el tribunal de la crítica.

Entre los muchos servicios que presta, la filosofía también permite construir las bases para el diseño curricular. En efecto, ella permite fundamentar la decisión y la planificación de qué es lo que se va a enseñar, cómo se lo va a enseñar, y por qué se lo va a enseñar. Para Thomas Hopkins (1941: 199), la filosofía ha participado en cada decisión importante sobre el currículum y la enseñanza a lo largo de la historia y seguirá siendo el fundamento de toda decisión importante en el futuro. Él agrega que difícilmente haya casos en los cuales la filosofía no sirva para fundamentar las decisiones que toma un docente.

Dewey aun pensaba que la filosofía es una teoría general de la educación. La filosofía permite explicitar las actitudes mentales y éticas que se asumen para enfrentar las dificultades de la vida social contem-



poránea. En sus propias palabras, la educación es “el laboratorio donde las distinciones filosóficas se hacen concretas y se ponen a prueba” (1916: 384). Por medio de la educación no sólo se busca formar buenos ciudadanos y buenos trabajadores, sino también formar personas que puedan vivir la vida con la mayor plenitud posible y que puedan colaborar con los otros en la construcción de una sociedad más justa. En otras palabras, la educación tiene por objetivo último la felicidad de las personas.

En esta misma línea de pensamiento, Tyler (1949: 33) consideraba que uno de los problemas de la filosofía es explicar en qué consiste una vida feliz y qué es una sociedad justa. Por ello, según él, la filosofía de la educación puede robustecer la convivencia y los valores democráticos en las escuelas.

Así, el problema filosófico expresado por la pregunta “¿qué es una vida feliz?” se vincula en principio a la realización individual, mientras que el problema de qué es una sociedad justa tiene que ver con el bien común.

Podría parecer que la felicidad (una aspiración en principio individual) y el bien común pertenecen a dominios diferentes, o que son términos opuestos y que debe privilegiarse uno en inevitable desmedro del otro. En este trabajo se defiende la idea de que ser libre y tener los mismos derechos y las mismas oportunidades que los demás es una condición necesaria para que una persona pueda llegar a ser feliz, y todo ello es algo que puede conseguirse en el seno de una sociedad genuinamente democrática.

De esta forma, las aspiraciones individuales y el bien común son desde luego temas diferentes pero pertenecen a un mismo ámbito. Como sugiere Goodlad (1979a, 1979b), la primera responsabilidad la escuela es primordialmente responsable del orden social, se debe a la nación-estado, pero con el fin de priorizar el potencial y el crecimiento de la persona, nunca para subordinar al individuo a los intereses de un estado ubicuo y omnipotente.

En este sentido, Ornstein (1991: 7) destaca que la antinomia sociedad-individuo subyace a toda planificación curricular. Así, la filosofía de la educación ha oscilado entre dos grandes concepciones (Ornstein y Hunkin, 1998: 56; Ornstein y Levine, 2008: 180). Por un lado, para la “filosofía de la educación tradicionalista”, la educación tiene como fin primordial el bien común y por ello apunta a jerarquizar los intereses de la comunidad, sus valores y su patrimonio cultural, el cual proviene desde luego del pasado. Por otra parte, la “filosofía de la educación progresista” entiende que la educación tiene como fin el desarrollo del individuo y que por ello cada persona reinterpreta los valores establecidos de la comunidad.

Aunque hay superposiciones y entrecruzamientos, la filosofía de la educación tradicionalista se identifica con las concepciones “perennialista” y “esencialista”. Dichas concepciones jerarquizan el desarrollo intelectual del individuo a partir de contenidos y valores de alcance supuestamente universal (Gutek, 2005; Reeve, 2006).

Por otra parte, la filosofía de la educación “progresista” se identifica el progresismo (justamente) y con el reconstructivismo. Pone el foco en la enseñanza de valores democráticos y las habilidades del individuo

en función de sus propias necesidades o aspiraciones (Morris, 1990; Garrison et al., 2002; Trifonas y Peters, 2004).

La correlación entre el CNC, la libertad individual y la igualdad de oportunidades en términos de Dewey ha sido especialmente valorada por buena parte de la tradición filosófica (Wheeler, 1969; Mills, 1972; Adler, 1982; Ornstein, 1991; Gundem y Hopman, 1998). En los últimos años, no sólo ha seguido siendo objeto de atención sino que además se ha enfatizado el vínculo con los estándares de alta calidad académica (Bunch, 2013; Wadham y Ostenson, 2013; Zwiers, O'Hara y Pritchard, 2014; Catalano 2015; Bunn 2017).

Por ejemplo, en el Reino Unido y los países de la Commonwealth la tesis de la educación común mantiene vigencia, en buena parte por la influyente obra de Richard Pring (2001, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2013, 2016), cuyo trabajo guarda fuerte relación con la propuesta de Dewey. También allí la planificación educativa se ha propuesto consolidar la identidad nacional sin descuidar la diversidad y la pluralidad de voces que es inherente a la sociedad democrática (Elton-Chalcraft et al., 2017).

Lo que se presenta muchas veces como un caso exitoso de CNC es el proceso de Finlandia (Halinen y Järvinen, 2008; Niemi, 2012). Entre los indicadores más fuertes del éxito del CNC de ese país se destacan los resultados de las pruebas PISA (Reinikainen, 2012: 3). También se ha sugerido que el progreso social y económico de Finlandia es consecuencia de un "milagro de la educación" que se sostiene en el CNC (Niemi, 2012: 36). En este sentido, el CNC finlandés es el fundamento de un sistema educativo que permitió, entre otras cosas, que los docentes tengan una alta calificación laboral (Heikonen et al., 2016; Niemi, Toom y Kallioniemi, 2016), que el poderoso gremio docente vele por los derechos de los trabajadores y al mismo tiempo les exija una altísima capacitación y un desempeño productivo (Niemi, 2016: 38), que alumnos, docentes y padres estén satisfechos con la vida escolar (Niemi, Toom y Kallioeniemi, 2016: 281), que los resultados en las evaluaciones internacionales se encuentren entre los mejores del mundo (Väljälä y Sulkinen, 2016: 3) y, en definitiva, que Finlandia se consolide como una sociedad mayormente igualitaria, con buenos indicadores de equidad en la distribución de la riqueza. De acuerdo con una contundente definición del pedagogo Armi Mikkola (2016: vii), "el bienestar de la sociedad finlandesa se sostiene en el conocimiento y la capacidad".

Según lo que se sabe de la experiencia finlandesa, el CNC ha sido el medio más apropiado para llegar a los docentes y todos los actores educativos. En Finlandia, el currículum básico nacional es un marco para los currículos locales. Al principio, el CNC fue un documento centralizado pero con el tiempo se fue dando un proceso de descentralización y las autoridades municipales fueron ganando cada vez más autonomía para organizar los colegios, el proceso de enseñanza y el manejo de fondos. La toma de decisiones por parte de la propia escuela se terminó convirtiendo en uno de los aspectos principales del diseño curricular de ese país nórdico.

Si se pudiera pensar en algún tipo de implementación análoga para el caso de un país donde aún no hay un CNC, se debería considerar la posibilidad de que en un principio dicho currículum estuviera cen-

tralizado para, con el tiempo, ir dando lugar a una mayor capacidad de decisión por parte de gestiones provinciales y municipales.

A pesar de que el currículum es una guía fundamental del sistema educativo de un país, prácticamente no hay estudios comparativos de currículos nacionales (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012: 93). Así y todo, Vitikka, Krokfors y Rikabi (2016) ofrecen un diagnóstico general que cuenta como una paradoja constructiva. En efecto, los currículos nacionales exitosos se parecen y se diferencian al mismo tiempo. Se parecen en los temas de las asignaturas pero se diferencian en las metodologías de enseñanza. Aunque no hay protocolos de aplicación automática para obtener buenos resultados en educación, estos buenos resultados parecen ser consecuencia de un CNC, cuya implementación siempre es local.

A modo de ejemplo, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina, el currículum nacional podría por ejemplo sugerir que en un determinado año de la escuela secundaria se enseñara *Ficciones*, de Borges. También puede establecer con cierta precisión que se estudien los argumentos, los personajes, y aun el contexto sociopolítico de Argentina en particular y de América Latina en general; que se establezcan comparaciones entre el estilo de Borges y el otros autores; que se analicen fragmentos o pasajes célebres, etc. Todo ello no impedirá que las clases de lengua y de literatura contemplen otros textos ni coartará el enfoque creativo de los docentes y de las escuelas. Casi con seguridad, la interpretación de este libro de cuentos en un colegio de un centro urbano será diferente de la interpretación en una comunidad rural, pero un currículum nacional sirve para construir una base, nunca un techo.

La idea de un CNC es bienintencionada porque tiene como fin proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de temas y habilidades básicas. De esta manera, el CNC no se orienta nada más que a consolidar la identidad y la unidad de un país, sino que busca la igualdad de oportunidades. Para decirlo de forma explícita, el máximo objetivo de un CNC es que todos los niños y adolescentes tengan la oportunidad de aprender lo mismo independientemente de su pertenencia social y regional.

Esta búsqueda bienintencionada de la igualdad de oportunidades por medio de la unidad nacional no debe confundirse bajo ningún punto de vista con un proceso de homogeneización orientado a borrar o diluir las diferencias regionales, locales, sociales y aun individuales. Así, por ejemplo, se reconoce que en un distrito tan vasto y diverso como la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, el diseño curricular se ve atravesado por la tensión que hay entre el objetivo de lograr una igualdad de acceso al patrimonio cultural y científico de la humanidad, por un lado, y el respeto por la diversidad regional y la heterogeneidad de los grupos socioculturales y de las personas, por el otro (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 16). Para retomar el ejemplo ofrecido más arriba, la enseñanza de *Ficciones*, de Borges, sería (entre muchas otras) una forma de acceder al patrimonio cultural desde muy diversas perspectivas sociales y personales.

Así pues, el análisis filosófico sirve, entre otras cosas, para fundamentar nuestro conocimiento, nuestras elecciones y nuestras acciones.

En el caso del currículum, les permite a los docentes prevenirse no sólo de modas pasajeras o actitudes frívolas, sino también de modelos mal encaminados o autoritarios.

Hay varias tensiones que son inherentes a la planificación y a la práctica educativa y todas ellas se encuadran en una tensión más general: la que hay entre los valores de igualdad y libertad. Como veremos, la práctica y la planificación educativa se erigen sobre una dialéctica virtuosa porque sus cimientos se construyen precisamente sobre esa tensión que hay entre libertad e igualdad. Ahora bien, los fenómenos o ideales en tensión no involucran conflictos irreconciliables. Por el contrario, los elementos en tensión generan una dialéctica virtuosa porque apuntan a preservar los altos valores de igualdad y libertad. En consecuencia, deben cuidarse los dos extremos en tensión, sin aplicarle más fuerza a uno que al otro. Como sugería Heráclito, por lo general no se entiende cómo al sostener una controversia se está llamando a un acuerdo. La armonía es tensión entre opuestos, como la del arco y la lira.

Dado que la armonía consiste en cuidar la justa tensión de los opuestos, una buena estrategia para el diseño curricular será la adopción de la vieja y conocida máxima de Aristóteles, según la cual la virtud está en "evitar los excesos de todo género, sean en más, sean en menos" (Ética a Nicómaco, II, VI). En la preparación de un currículum no debería hacerse énfasis excesivo en ninguno de los términos de estas tensiones para "no cortar la cuerda" del arco.

La filosofía de la educación resulta decisiva, entonces, para poder al menos empezar a entender (y después, quizá, a solucionar) las tensiones propias de una sociedad abierta, plural y democrática. Una práctica educativa orientada a preservar, enaltecer y, sobre todo, a *ejercer* los altos valores de la igualdad y la libertad se respalda en una dialéctica virtuosa, puesto que la libertad necesita de la igualdad, y viceversa. Las antinomias de la práctica educativa se originan en la tensión entre estos dos altos valores, y uno no puede existir sin el otro.

En efecto, la práctica educativa en general se mueve de forma dialéctica porque oscila permanentemente entre fenómenos y valores en tensión. Busca la igualdad oportunidades, pero también fomenta el desarrollo individual. Quiere consolidar la igualdad en el acceso al patrimonio científico y cultural, pero respeta la heterogeneidad de las personas y los grupos sociales. Propone la estandarización lingüística, pero valora los dialectos regionales y sociales.

Por cierto, aquí no hay lugar para concepciones etnocéntricas o estigmatizantes. Los dialectos no son otra cosas que variedades regionales o sociales de la lengua, la cual no existe "por encima" de dichos dialectos. En otras palabras, eso que se denomina la lengua es la suma de todos los dialectos. En este sentido, la "lengua estándar" puede concebirse simplemente como la variedad que goza de mayor prestigio o se reserva para ciertos usos. De hecho, se podría hablar de "dialecto estándar" sin menoscabar ni exaltar a ninguna variedad.

En síntesis, por un lado, los valores rectores de la educación son la igualdad, el bien común, la excelencia, la exigencia, el respeto por el estado, la eficiencia y la productividad. Por el otro lado, los valores rectores son la libertad, la vocación, el placer, el respeto por las diferencias personales.

Ahora bien, la propuesta de un CNC tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades puede ser objeto de críticas por parte de aquellos que la consideren ingenua, demasiado impositiva o sencillamente mal encaminada porque desconoce las muy visibles diferencias que en efecto hay entre los alumnos.

Sin embargo, lo que debe plantear la escuela no es una especie de carrera entre alumnos para ver quién gana. La metáfora educativa es la del viajero "que hace camino al andar", a veces por senderos que ya fueron trazados y recorridos, otras por senderos que el mismo estudiante-viajero puede ir abriendo a su paso. Sin desconocer los méritos de aquellos que puedan alcanzar los mejores resultados en las diferentes áreas de la educación, el fracaso no debe ser una opción para nadie con el suficiente compromiso por parte del sistema educativo, de los docentes y de los alumnos, en ese orden.

Para que el fracaso no sea una opción, resulta imprescindible que el diseño curricular tome en cuenta con seriedad la tensión que hay entre las normas institucionales y las pautas por lo general legítimas de los alumnos. En este sentido, si las normas escolares son tan rígidas que no toleran los recorridos y perfiles atípicos, entonces se incapacitará a los alumnos "que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad" (Dubet, 2004: 52).

Pero, desde luego, lo que se busca con un CNC no es moldear individuos perfectamente subordinados a un cierto orden social. Por el contrario, es necesario que haya docentes muy calificados que sean capaces no sólo de mantener la exigencia con respecto a los contenidos y las habilidades que se enseñen, sino también capaces de adoptar una actitud abierta y tolerante que dé lugar al desarrollo personal de cada alumno. De esta forma, los docentes podrán revertir la compleja "crisis de legitimidad" que padecen hoy en día los agentes de socialización (Mayer, 2009: 95).

Al convertirse en agentes legítimos que trabajan en pos tanto de la exigencia como de la inclusión, los maestros contribuirán decisivamente a instaurar normas compartidas para todos los participantes del proceso educativo y se impedirá el indeseable "clima de anomia" (Lewkowicz, 2007: 106) que obstruye el desarrollo personal de los alumnos.

Como vemos, un currículum común estandarizado podría acarrear otro grave peligro: Que algunos (posiblemente muchos) alumnos terminaran excluidos. Puede pensarse que el currículum común promueve el riesgo de la exclusión porque, debido a las diferencias culturales y aun lingüísticas, no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François Dubet (2005) la asociación del currículum común con la proclama de "meritocracia" y de igualdad de oportunidades esconde una situación peligrosa: Detrás de los lemas ingenuos "todos podemos" y "todos tenemos las mismas capacidades" se esconde una competencia que parece justa pero en realidad no lo es, porque va dañando la autoestima de los niños y adolescentes de los grupos sociales más vulnerables.

En ese sentido, Mayer (2009: 107) critica la "analogía de la escuela de la igualdad meritocrática de oportunidades con la de una competencia o concurso" porque la "línea de largada" no sería la misma para todos.

De un modo similar, Hargreaves (2007) sostiene que el currículum común no sólo concentra poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía, sino que además promueve la exclusión porque es imposible que todos los alumnos alcancen los mismos niveles de rendimiento. La estandarización “se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas” (Hargreaves, 2007: 66).

Ahora bien, prevenciones como las de Dubet, Mayer y Hargreaves tienen mucho valor, porque justamente nos deberían ayudar a que se eviten los riesgos que denuncian. En efecto, se deben reconocer esos peligros para luego evitarlos. Es verdad que “la línea de largada” no es la misma para todos a causa de diferencias socioculturales, lingüísticas y aun individuales. Y justamente porque no todos parten del mismo sitio, el currículum debería ser común e igualitario. He aquí una paradoja constructiva, por así decirlo.

Uno de los objetivos fundamentales del CNC es que todos los niños y adolescentes, en especial los que padecen desventajas circunstanciales debido a su origen socioeconómico, tengan la posibilidad de acceder a una misma educación de calidad. Luego, los conocimientos y las habilidades tienen que ser significativos y el proceso de evaluación no puede reducirse a pruebas mecánicas y repetitivas sino que tiene que pensarse como un medio eficaz para reconocer si un niño o adolescente de verdad aprende.

### 3. ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LAS TENSIONES INHERENTES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En cada uno de los incisos de esta sección se analizarán cuatro tensiones inherentes a la práctica y la planificación educativas: (1) entre el sistema educativo y el individuo; (2) entre la variedad de lengua “prestigiosa” y los dialectos sociales y regionales; (3) entre la exigencia y la inclusión; (4) entre la planificación del estado (tendiente a la eficiencia y a la justicia en general) y la libertad de la persona. El análisis filosófico permite resolver esas tensiones porque muestra que ambos extremos de la tensión son imprescindibles y que, lejos de ser mutuamente excluyentes, se necesitan entre sí.

#### 3.1. El sistema educativo y el individuo

Esta antinomia abarca dos tensiones productivas y virtuosas. En primer lugar, la tensión que hay entre el sistema educativo y la persona del docente; luego, la tensión entre el docente y el alumno.

En efecto, por medio de un currículum nacional y unificador, el sistema educativo de un estado implementa también un currículum común, el cual entra en tensión con los valores y creencias particulares del propio docente. A su vez, este docente pasa a representar al sistema educativo y al currículum común, lo cual entra en tensión con las expectativas y las aspiraciones de los alumnos.

Digamos que se da la siguiente relación conceptual: el sistema educativo es al docente lo que el docente es al alumno.

La formación estandarizada que se propone a través de la educación común se sostiene en el ideal de la igualdad de oportunidades y actúa como una fuerza que busca equiparar. Ahora bien, así como la propuesta de un currículum nacional no involucra la opresión sobre las particularidades regionales y locales, la propuesta del currículum común no conlleva la anulación de las aspiraciones individuales. He aquí otra paradoja constructiva: La libertad pedagógica e individual va de la mano de la necesidad de un currículum centralizado que garantice la misma educación básica de calidad para todos y cada uno de los niños y adolescentes. Si cada uno de ellos es partícipe de este proceso igualitario tendrá posibilidad de ejercer su libertad, podrá hacerse responsable de su desarrollo autónomo y crítico a partir de su historia de vida personal y de sus ideales.

Para dar un ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, la tensión entre un currículum común y el desarrollo de un espíritu autónomo y crítico es algo que va de suyo. El currículum común de la asignatura establecerá un listado de textos para estudiar en el aula y podrá incluso ofrecer pautas metodológicas generales, pero es obvio que no clausurará las interpretaciones.

Un currículum nacional común tampoco puede ser ajeno a las demandas de la comunidad ni a la vocación del individuo, lo que nos pone de nuevo ante una tensión virtuosa, porque responde a dos fuerzas contrapuestas, pero positivas y creadoras. Por un lado, el CNC habrá de servir a una formación sólida y global de niños y adolescentes para que, entre otras cosas, estén en condiciones de seguir adelante en su vida adulta con una carrera universitaria, con la capacitación para el mundo laboral o con la formación continua independientemente de cualquier capacitación específica. Por otro lado, el CNC también deberá proveer las condiciones para desarrollar y promover los gustos, las pasiones y la vocación de cada alumno.

En efecto, el CNC debe prever la inclusión de horas optativas de artes o deportes en el marco de una actividad escolar prevista para unas cinco horas diarias de clase, en un solo turno, tan verdaderamente rindidoras y productivas que no requieran una carga pesada de "deberes" o "tareas para el hogar".

En contra de lo que podría suponerse en una primera mirada superficial, no es necesariamente verdadero que "más es mejor", es decir, que una mayor cantidad de horas de clases implique una educación de mejor calidad. Ya se ha hecho referencia al sistema educativo finlandés, que se considera exitoso de acuerdo con indicadores de evaluación internacional. Entre las razones principales del éxito educativo de Finlandia se destacan la relativamente baja cantidad de horas de clases y la baja cantidad de tareas para el hogar (Kumpulainen y Lankinen, 2016).

Una cantidad soportable de horas de clase con muy poca tarea es en gran medida consecuencia de un aprovechamiento integral de las horas de clases. Aunque suene obvio, *durante las clases* los maestros deben enseñar y los alumnos deben aprender. Este conjunto de factores forma parte de una pedagogía integradora que jerarquiza los intereses propios de los alumnos y sus tiempos de juego, su esparcimiento y su socialización fuera de la escuela. Si se trabaja bastante y

bien en clase, no hay necesidad de llevarse mucha tarea a casa. ¡Tal vez ni siquiera haga falta la tarea!

En síntesis, un CNC no sólo está pensado para garantizar la igualdad de oportunidades sino también para estimular el desarrollo personal y la vocación de cada uno de los estudiantes, esto es, una de las facetas de su libertad individual.

Esta fundamentación de un diseño curricular para la escuela primaria y secundaria tiene consecuencias para la planificación estratégica de las universidades y del desarrollo laboral. La promoción de vocaciones necesarias puede empezar a una edad relativamente temprana.

Por ejemplo, uno de los problemas más serios del sistema de salud de Argentina es la preocupante escasez de enfermeros. Hay aproximadamente alrededor de 10 médicos por enfermero y en los grandes centros urbanos la desproporción es más brutal. Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, la relación es de 19 médicos por enfermero (Maceira y Cejas, 2010). Aunque no hay un estándar único respecto de la proporción deseable, la tendencia aceptada es que el número de enfermeros sea mayor que el de médicos. En Argentina, la relación entre médicos y enfermeros es de 0,267, muy significativamente menor que por ejemplo las de Canadá y España, países adonde esta relación tiene el valor de 5,3 y 3,2, respectivamente.

Para completar el panorama, Maceira y Cejas (2010: 4) aportan los siguientes datos: Los graduados en enfermería representan apenas el 4,2% de los graduados en carreras universitarias de salud, mientras que los médicos constituyen casi el 40%; hay 3,23 enfermeros y 31 médicos cada 10.000 habitantes, lo que equivale a más de 9 médicos por enfermero. En conclusión, el sistema de salud argentino parece necesitar más enfermeros calificados.

Desde luego, el problema del sistema de salud recién descrito va mucho más allá del sistema educativo y del diseño curricular, porque involucra acciones en otras áreas de la administración y la planificación, y abarca además problemas de relieve como la buena paga que deberían percibir trabajadores de la salud tan esenciales como los enfermeros (algo que no ocurre en hoy en muchos otros países). Sin embargo, un problema como la falta de enfermeros tampoco puede serle ajeno al sistema educativo ya que la formación del CNC debería también contemplar el estímulo de las vocaciones faltantes y necesarias, al menos desde los primeros años de la escuela secundaria.

Otra tensión fundamental del currículum es la que se da entre la imposición que éste ejerce sobre los gustos, el juego y los deseos del alumno, es decir, la tensión entre la exigencia y el placer. Los dos valores son positivos, pero claramente entran en tensión. Aprender requiere dedicación y esfuerzo, a veces tan grandes que pueden generar rechazo, frustración y hasta temor. Y es (casi) obvio que una persona aprende más y mejor cuando quiere que cuando se la obliga.

En este sentido, Jorge Luis Borges creía que la idea misma de "lectura obligatoria" es una contradicción o un mal oxímoron: Si alguien se dedica a la lectura, lo hace cuando le causa placer; si un libro no nos gusta, entonces ese libro no ha sido escrito *aún* para nosotros. Estas consideraciones de Borges en persona están registradas en un breve pasaje del documental *Borges para millones*, de 1978, dirigido por Ricar-



do Wullicher: <https://www.youtube.com/watch?v=eOEdcdiVnHI> (clip de 2m32seg).

Por un lado, entonces, el currículum debe contemplar la posibilidad de una cierta cantidad de horas optativas y programas especiales de artes o deportes que estimulen los gustos y deseos de los chicos. Pero por otro lado también es cierto que debe haber ciertos niveles de exigencia razonables más allá del fastidio que esta exigencia pueda causar.

Dicho de otro modo, para que una persona llegue a ser libre y una igual de las otras es necesario (no sólo importante) que aprenda (algo de) lo que se enseña en la escuela. Pero aprender hay que exigir (y exigirse). Y, obviamente, la exigencia impone algún nivel de esfuerzo.

Por otro lado, y de un modo tal vez más complejo y sutil, no olvidemos que para llegar a divertirse con una actividad cualquiera, por lo general, antes hay que esforzarse. Por ejemplo, la práctica del fútbol es mucho más divertida cuando se empiezan a desplegar la mayor cantidad y variedad de habilidades y estrategias, todo lo cual se consigue fundamentalmente gracias al esfuerzo que involucran entrenamiento y el trabajo físico (y *no solo* gracias al talento natural). A veces puede ocurrir incluso que el esfuerzo termine siendo placentero.

Así las cosas, aquí se entiende que ese estado de equilibrio y bienestar interior que vagamente llamamos felicidad *es* un valor supremo y un objetivo supremo. También se entiende que, por su parte, la exigencia y el esfuerzo que se requiere en la escuela *no* son objetivos supremos, pero sí son medios (acaso imprescindibles) para alcanzar la igualdad y la libertad y, con ellas, la felicidad.

### 3.2. La lengua estándar y los dialectos sociales y regionales

El diseño curricular, y de manera muy especial el de la enseñanza de la lengua, tiene que contemplar la tensión que hay entre las variedades de lengua familiares y sociales (que se orientan a particularizar y diversificar) y el acceso a la educación y al dominio de la lengua estándar (que se inclina a estandarizar) (Dirección General de Cultura y Educación 2007: 48). En efecto, la noción de “variedad lingüística” ha sido siempre muy importante para los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. “Variedad lingüística” puede tomarse como sinónimo de “dialecto”, o sea, un tipo particular de la lengua, por ejemplo del español, cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay varios dialectos del español según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el del Noroeste de Argentina, el de Andalucía, el del Caribe de Colombia, etc.

Deben reconocerse, además, los dialectos sociales. Un ejemplo de dialecto es el estándar, propio de los grupos sociales “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral, los medios de comunicación. Otro ejemplo pueden ser los dialectos de “las clases populares”, que justamente no se usan de modo primordial en los contextos del estándar.

Un hablante no elige su dialecto simplemente porque pertenece a una región y a un grupo social. En otras palabras, un dialecto es “lo que

yo hablo por lo que soy”, en tanto miembro de un determinado grupo social y habitante de una cierta región. Como señala Yolanda Lastra (1992: 27), la palabra “dialecto” suele usarse en el habla cotidiana con un sentido peyorativo, pero esto no sólo es un error sino también un prejuicio que, por desgracia, a veces transmiten las mismas instituciones educativas. La razón fundamental que ha llevado a creer (y peor aún, a enseñar) que hay variedades de lenguas inferiores es que los hablantes de los dialectos no estandarizados pertenecen a grupos sociales vulnerables.

Ahora bien, los diseños curriculares tienen que contemplar no sólo el problema de la variedad de lengua (en) que se va a enseñar, sino también las variedades de lengua que legítimamente utilizan los alumnos fuera del aula. Así, por ejemplo, en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, se efectúan las siguientes preguntas para diagnosticar la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza: ¿qué lengua o dialecto representa a los alumnos?, ¿cómo se expresan los alumnos en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiestan en situaciones formales?, ¿qué variedades les resultan prestigiosas? (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 49). Aquí se reconoce que muchos niños provienen de entornos donde no se habla el estándar y promueve, con buen criterio, que no sólo se respete su dialecto social sino que también que se les enseñe la variedad estándar, puesto que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos para este diseño curricular consiste en “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 23).

De forma análoga, el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, otro distrito de notable importancia en Argentina, enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto pone de manifiesto que la diversidad es un factor de enriquecimiento cultural y personal. Aquí también se destaca que el respeto por las variedades no estandarizadas de ningún modo conlleva el abandono de la enseñanza del dialecto estándar, la cual se desarrollará por medio de “un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales” (Mendoza, 2012: 33).

En síntesis, los casos de dos importantes distritos de Argentina (la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires) sirven para ilustrar que en general los diseños curriculares contemplan una tensión que permite empezar a considerar el vínculo entre la variedad de lengua y el llamado “fracaso escolar”. Por un lado, no debe estigmatizarse a los chicos que son hablantes de dialectos no estandarizados ni tampoco debe creerse que dichos dialectos sean inferiores en ningún sentido.

Sin embargo, por otro lado, también es necesario que se enseñe el dialecto estándar para que los chicos cuya variedad de origen es diferente no padezcan las inequidades que causa precisamente el desconocimiento de la variedad estándar.

### 3.3. Exigencia e inclusión

La formación docente y la evaluación de los alumnos resultan esenciales para la implementación eficaz de un CNC. Por un lado, las docentes tendrán que ser profesionales cada vez mejor preparadas (el doctorado podría ser el piso). Así, las docentes se constituirán en agentes verdaderamente transformadores del proceso educativo en general y del diseño curricular en particular. Su trabajo cambiará para bien la vida de niños y adolescentes y, por si fuera poco, gozarán de confianza y prestigio. En su práctica cotidiana, los docentes tendrán que contar con la libertad de elegir temas más específicos, materiales y métodos de enseñanza a partir de la guía general establecida por el currículum, en el que figurarán los contenidos básicos y los objetivos de la enseñanza.

La evaluación de los alumnos es un tema tan importante como controversial. También genera una tensión entre la autonomía (del colegio, del docente y del alumno) y la centralización ejercida por el sistema educativo. En principio debería haber una evaluación estandarizada para cada uno de los niveles con el fin de conocer si los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos. Un factor común en los buenos resultados de los alumnos en las pruebas internacionales estandarizadas de países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur es que sí implementan exámenes estandarizados para elaborar diagnósticos (Anderson-Levitt, 2008; Darling-Hammond, 2010). También es fundamental señalar que en esos países los exámenes estandarizados no se usan para restringir el acceso del nivel primario al secundario. Por ejemplo, en Finlandia, las pruebas nacionales sirven como herramienta de diagnóstico y no tienen implicancias directas en docentes y alumnos.

En el currículum, la evaluación de los alumnos presenta dos dimensiones. Por un lado, tiene que definir los principios y la didáctica de la evaluación. Por el otro, establece objetivos ambiciosos pero realistas. Sin más, establece qué se espera que los alumnos aprendan. Cuando se planifican los contenidos, también se proponen los objetivos de los alumnos.

En síntesis, un CNC debe dar lugar a las condiciones del trabajo docente en los términos que sugería Lawrence Stenhouse (1967: 125). La responsabilidad de los maestros no es crear una élite y dejar que la sociedad eduque informalmente a los que fracasan, sino brindarles una cultura y una educación popular a todos.

### 3.4. Eficiencia económica y libertad individual

El currículum nacional común se erige entonces sobre una dialéctica virtuosa, es decir, se construye sobre la base de ideales y valores que consolidan la libertad y la igualdad. De este modo se puede llegar a afrontar con éxito lo que Rudolf Carnap (1963: 83) consideraba uno de los desafíos más urgentes de las sociedades libres y democráticas: reconciliar la libertad individual con una organización eficiente del estado y la economía. En efecto, la educación sirve también para cuidar y fortalecer los derechos individuales y las instituciones democráticas.

Un currículum común está pensado para favorecer a la sociedad en su conjunto, bajo ningún punto de vista a una minoría privilegiada.

Reconoce desde luego que hay niños y adolescentes que empiezan con desventaja con respecto a otros y justamente por ello propone la enseñanza de las mismas habilidades y los mismos contenidos para alcanzar a igualdad, de modo que con el tiempo las desventajas de origen vayan diluyéndose. El CNC tiene pues como objetivo primordial la búsqueda de la igualdad, a la que se concibe también como la contracara necesaria de la libertad.

Ahora bien, la prosecución de la igualdad no implica en ningún sentido el desprecio por el mérito. Hemos visto en la segunda sección críticas según las cuales el reconocimiento del mérito entraña alguna forma de desigualdad. Parece que las cosas son más bien al revés, porque la desigualdad proviene justamente de un sistema en el cual los integrantes del grupo privilegiado cuentan con muchas más oportunidades y recursos que los integrantes de los grupos desfavorecidos. En una sociedad injusta y desigual es decisivo si un sujeto pertenece o no a un grupo privilegiado; poco importa su mérito y su idoneidad. Por el contrario, cuando se impone la igualdad, el mérito es resultado del esfuerzo y de la capacidad del individuo, lo cual no depende de su pertenencia cultural, social o económica. De esta forma, la propuesta de un CNC se sostiene en una honda fe en la libertad y la capacidad individual. En una sociedad libre e igualitaria, verdaderamente democrática, se reconoce y aun se exalta el mérito individual y se espera que esté al servicio del bien común.

El currículum común contribuye a profesar y ejercer la actitud humanitaria en términos de Popper (1987 [1945]: 109): (1) no hay privilegios de clase; (2) la libertad y la igualdad son valores supremos; (3) el sistema educativo, como parte del estado, tiene como fin proteger la libertad de niños y adolescentes.

Si se cumplen los objetivos humanitarios del CNC, con el tiempo se irán diluyendo las desigualdades de origen. La misma educación para todos implica, ni más ni menos, la misma sociedad para todos, una sociedad libre e igualitaria.

#### 4. CONCLUSIONES. NECESIDAD RECÍPROCA DEL BIEN COMÚN Y FELICIDAD PERSONAL

Un sistema educativo nacional y común debería ofrecer un marco curricular general que fuera lo bastante sólido y a la vez lo bastante dinámico como para satisfacer estos dos objetivos en tensión: (1º) proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas; (2º) respetar las diversidades y las iniciativas propias de cada contexto sociocultural y las diferencias individuales.

Parece poco viable o directamente ridículo esperar que todos los alumnos alcancen exactamente los mismos resultados en todas las áreas. Semejante igualdad robótica y monocorde sería no sólo absurda, sino del todo incompatible con los valores rectores de igualdad y libertad.

En este contexto, debe abandonarse la metáfora de la "línea de largada", porque de algún modo dicha metáfora involucra la idea errónea

de una carrera de todos contra todos sin ningún sentido y sin distancia preestablecida.

Más bien conviene que usemos la metáfora de “punto de partida”, desde el cual cada niño y adolescente irá transitando sus propios senderos. El punto de partida nunca es (ni puede, ni debe ser) el mismo para todos, porque cada persona es única y diferente (y porque su sistema de conocimiento es único y diferente).

He aquí otro aspecto de la dialéctica virtuosa de la educación: como todos somos diferentes necesitamos de un currículum común para conseguir la igualdad de oportunidades.

La búsqueda de armonía y equilibrio entre el servicio a la sociedad y el servicio a la satisfacción personal, entre el bien común y la libertad individual, constituye un noble fin que guía a los especialistas en currículum. Si cada niño crece y prospera, entonces la sociedad en su conjunto florecerá. De este modo, la educación se pone efectivamente al servicio tanto de la sociedad como del individuo.

Las antinomias contempladas en este análisis involucran de algún modo la tensión entre los objetivos y logros de la comunidad y los objetivos y logros del individuo. Por supuesto, el individuo no tiene que ser sacrificado en nombre del progreso y la solidez del conjunto (ni viceversa).

El diseño de un currículum común se sostiene en una concepción “humanitaria”, tal como la llama Popper (1987 [1945]: 104), y por ello apunta a preservar tanto los objetivos y logros de la comunidad como los objetivos y logros del individuo.

Para ser libres, iguales y, después (quizá) felices, las personas necesitamos entre otras cosas aprender lo que nos resulte pertinente. Por ello la escuela tiene que servir para que los niños y los adolescentes aprendan contenidos y habilidades que sean verdaderamente significativos y útiles. En este sentido, la educación es un medio fundamental para la construcción de un proyecto de vida (lo que atiende a los objetivos personales) y para la solución de los problemas sociales y económicos (lo que atiende a los objetivos de la comunidad).

De acuerdo con la concepción también humanitaria de Carnap (1963), la solución de los problemas sociales y económicos exige la planificación social, lo que implica alguna forma de “socialismo” en el sentido amplio de la palabra. Pero este socialismo amplio, al igual que (por ejemplo) la exigencia escolar, tampoco es un fin absoluto, sino un medio para la concreción de los fines últimos: el enriquecimiento de la vida, el logro de una sociedad en la cual el valor máximo no sea el poder de la escuela ni del estado, sino el bienestar y el desarrollo de la persona.

En síntesis, un currículum nacional común contribuye a entender y a resolver las tensiones inherentes a la práctica educativa, siempre a favor de la comunidad en su conjunto y de cada persona en particular. Constituye, entonces, un formidable recurso para consolidar la libertad y la igualdad en el seno de una sociedad libre y democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal. An educational manifesto*. Nueva York: Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and Curriculum. En: M. Conelly, M. Fang He y J. Phillion, *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368), Los Angeles: SAGE.
- Bunch, G. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education* 37, 298-341.
- Bunn, J. H. (2017). *Balancing the Common Core Curriculum in Middle School Education. Composing Archimedes' Lever, the Equation, and the Sentence as an Interdisciplinary Unity*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carnap, R. (1963). *The Philosophy of Rudolf Carnap*. La Salle: Open Court, 1991.
- Catalano, A. (2015). *Collecting for the Curriculum. The Common Core and Beyond*. Santa Bárbara y Denver: Libraries Unlimited.
- Comesaña, M. (2011). Para qué sirve la filosofía. En: J. M. Gil y C. Vicini (eds.) *Análisis Epistemológico II*, Mar del Plata: Martín, 2011, pp. 11-19
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. New York: Teachers College.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco general de política curricular*. La Plata: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: Ministerio de Educación.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?. En: E. Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-45), Bs. As.:UNESCO.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Bs. As.: Gedisa.
- Elton-Chalcraft, S., V. Lander, L. Revell, D. Warner, and L. Whitworth (2017). To Promote, or Not to Promote Fundamental British Values? Teachers' Standards, Diversity and Teacher Education. *British Educational Research Journal* 43 (1): 29-48.
- Fiezzi, N. A. (2019). La filosofía de la educación como paideia y cuidado de sí. En: V. Guyot y N. A. Fiezzi (comps.), *Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la Enseñanza y la Filosofía*, San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2019, pp. 221-231.
- Garrison, J., Podeschi, R. y Bredo, E. (eds.) (2002). *William James and Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. (1979a), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Goodlad, J. (1979b), *What Schools Are For*, Bloomington, Phi-Delta-Kappa Educational Press.
- Gundem, B. y Hopman, S. (eds.) (1998) *Didaktik and/or Curriculum. An*

- International Dialogue*. Nueva York: Lang.
- Gutek, G. (2005). *Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction*. Columbus: Merrill-Prentice Hall.
- Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 145, 38 (1), 77-97.
- Halliday, M. A. K. (1993 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad (entrevista de Claudia Romero). *Propuesta Educativa*, 27, 63-70.
- Heikonen, L.; Pietarinen, J.; Pyhältö, K.; Toom, A., y Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250-266.
- Hopkins, T. (1941). *Interaction: The Democratic Process*, Boston: Heath.
- Hopkins, N. (2018). Dewey, Democracy and Education, and the school curriculum. *Education*, 3-13(46), 433-440.
- Kumpulainen, K. y Lankinen, T. (2016). Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 71-82), Rotterdam: Sense Publishers.
- Lafollette, H. (ed.) (2014). *Ethics in Practice: An Anthology*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lewkowicz, I. (2007). Entre la institución y la destitución. En: I. Lewkowicz y C. Correa (comps.), *Pedagogía del aburrido* (pp. 105-115), Buenos Aires, Paidós.
- Maceira, D. y Cejas, C. (2010). Recursos humanos en salud: una agenda para el gobierno nacional. *Boletín CIPPEC*, 82, 1-15.
- Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 85-112.
- Mendoza, S. (Dir.) (2012). *Diseño curricular para la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Mikkola, A. (2016). Perspectives for the Future of the Teaching Profession. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 2ª edición (pp. vii-ix), Rotterdam: Sense.
- Mills, P. (1972). A Philosophical Base for Curriculum Decisions. *Educational Leadership*, 29, (7), 631-637.
- Morris, V. C. (1990). *Existentialism in Education*. Prospect Heights: Waveland.
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2012), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 19-38), Rotterdam: Sense.

- Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (2016). How to be Prepared to Face the Future? En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 277-284), Rotterdam: Sense Publishers.
- Ornstein, A. C. (1991). Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions. *The High School Journal*, 74 (2), 102109.
- Ornstein, A. C. y Hunkin, F. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. y Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Popper, K. R. (1987 [1945]). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Popper, K. R. (1986 [1972]). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education: Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Pring, R. (2006). Faith Schools: Have they a place in the Comprehensive System? En M. Hewlett, R. Pring y M. Tulloch (Eds.), *Comprehensive Education, Achievements and New Directions* (pp. 177-182). Northampton: The University of Northampton Press.
- Pring, R. (2007). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 503-522.
- Pring, R. (2009). Can Faith Schools serve the Common Good? En G. Haydon (Ed.), *Faith in Education. A Tribute to Terence H. McLaughlin* (pp. 68-77). London: IOE.
- Pring, R. (2010). Does Education need Philosophy? En R. Bailey (Ed.), *The Philosophy of Education: an Introduction* (pp. 21-34.) London: Continuum.
- Pring, R. (2013). *The Life and Death of Secondary Education for All*. London: Routledge.
- Pring, R. (2016). Afterword. En M. Hand y R. Davis (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in Honor of Richard Pring* (pp. 160-162). Londres: Routledge.
- Reeve, C. D. C. (2006). The Socratic Movement". En: Curren, R. (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education* (pp. 7-24), Malden: Blackwell.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish School* (pp. 3-18), Rotterdam: Sense Publishers.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. Londres: Nelson.
- Trifonas, P. y Peters, M. (2004). *Derrida, Deconstruction, and Education*. Oxford: Blackwell.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chica-



- go: University of Chicago Press.
- Väljörvi, J. y Sulkunen, S. (2016). Finnish School in International Comparison. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 3-21), Rotterdam: Sense.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish School* (pp. 83-96), Rotterdam: Sense Publishers.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 83-90), Rotterdam: Sense Publishers.
- Wadham, R. L., y Ostenson, J. (2013) *Integrating young adult literature through the Common Core Standards*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Wheeler, D. K. (1969). *Curriculum Process*. Londres: University of London Press.
- Zwiers, J.; O'Hara, S. y Pritchard, R. (2014). *Common Core Standards in Diverse Classrooms. Essential Practices for Developing Academic Language and Disciplinary Literacy*. Portland: Stenhouse Publishers.



## Permanencia estudiantil y género en la universidad

Permanência estudantil e gênero na universidade  
Student permanence and gender at the university

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**4 de febrero de 2020**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**5 de mayo de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**2 de junio de 2020**

**María de las Nieves Puglia**

Universidad Nacional de San Martín  
Buenos Aires / Argentina  
mariapuglia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5077-0906>

**Melina Pagnone**

Universidad Nacional de San Martín  
Buenos Aires / Argentina  
melina.pagnone@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2018-4153>

### Resumen

Este trabajo problematiza la dimensión sexuada de las instituciones y los dispositivos que la Universidad Nacional de San Martín creó para modificar las desigualdades y violencias de género presentes en su comunidad. La Dirección de Género y Diversidad Sexual (DGyDS), es el área que aborda dicha problemática e innovadoramente propone tomar la permanencia estudiantil como una de las dimensiones en las que se reflejan las desigualdades de género.

Desde una metodología cuanti-cualitativa (que toma legislaciones y normativas, estadísticas realizadas por UNSAM y archivo de casos de violencia registrados por la DGyDS) este trabajo busca reflexionar sobre las políticas de abordaje y prevención de las violencias de género (mujeres cis, mujeres trans, travestis y lesbianas) como dimensiones fundamentales de una política de permanencia estudiantil, considerando los indicadores que podrían reflejar el androcentrismo del espacio universitario, la complejidad que supone intentar revertir ese panorama y las consecuencias en las trayectorias académicas de los/as/es estudiantes<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** permanencia estudiantil, género, universidad, androcentrismo, violencia.

<sup>1</sup> Utilizaremos la expresión los/as/es ya que las personas que conforman el estudiantado de esa universidad movilizan esas categorías (propias del lenguaje inclusivo) y prefieren ser identificadas de ese modo.

### Resumo

Este trabalho problematiza a dimensão sexuada das instituições e dispositivos que a *Universidade Nacional de San Martín* criou para mo-

**Referencia para citar este artículo:** Puglia, M. y Pagnone, M. (2020) Permanencia estudiantil y género en la universidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 115-130.

dificar as desigualdades e a violência de gênero presentes em sua comunidade. A Diretoria de Gênero e Diversidade Sexual (DGyDS) é a área que aborda esse problema e propõe de forma inovadora assumir a permanência estudantil como uma das dimensões nas quais as desigualdades de gênero aparecem. A partir de uma metodologia quantitativa-qualitativa (que usa legislações e normativas, estatísticas realizadas pela UNSAM e arquivo de casos de violência registrados pela DGyDS) o trabalho busca refletir sobre as políticas de abordagem e prevenção da violência de gênero (mulheres cis, mulheres trans, travestis e lésbicas) como dimensões fundamentais de uma política de permanência estudantil, considerando os indicadores que podem revelar o androcentrismo do espaço universitário, a complexidade que supõe tentar reverter esse panorama e as consequências nas trajetórias acadêmicas des/as/os estudantes.

**Palavras-chave:** permanência do estudante, gênero, universidade, androcentrismo, violência.

---

### Abstract

This work problematizes the sexed dimension of the institutions and devices that the National University of San Martín created to modify the inequalities and gender violence present in their community. The Directorate for Gender and Sexual Diversity (DGyDS) is the area that addresses this problem and innovatively proposes taking student permanence as one of the dimensions in which gender inequalities are reflected.

From a quantitative-qualitative methodology (which takes legislation and regulations, statistics carried out by UNSAM and archive of cases of violence registered by the DGyDS), this work seeks to reflect on policies for addressing and preventing gender-based violence (cis women, trans women, transvestites and lesbians) as fundamental dimensions of a policy of student permanence, considering the indicators that could reflect the androcentrism of the university space, the complexity of trying to reverse this panorama and the consequences on the academic trajectories of the students.

**Key words:** student permanence, gender, university, androcentrism, violence.

---

## INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años '70 comienza a darse un marcado aumento de la presencia de mujeres en la matrícula de las universidades nacionales de la Argentina y, según Alicia Itatí Palermo (1998), el Censo de estudiantes de Universidades Nacionales de 1994 mostraba que éstas constituían el 52,2% del estudiantado a nivel nacional. La feminización de la matrícula universitaria fue parte de un proceso mayor de democratización del acceso a sectores ante-

riormente excluidos. Este ingreso masivo modificó algunos patrones tradicionales de constitución familiar, por ejemplo retrasando la edad del primer embarazo y reduciendo el número de hijos/as (Palermo, 1998; Wainerman y Geldstein, 1994). Un marco conceptual fuerte para entender estos procesos fue la matriz inclusión/exclusión, que trabajos como los de Dora Barrancos (2001) propusieron para entender estos procesos en clave histórica y sociológica. Incluso, podríamos decir que el ingreso masivo de las mujeres a la universidad se fue estructurando bajo la forma de una inclusión excluyente, siguiendo las coordenadas propuestas por Ana María Ezcurra (2011).

Sin embargo, los avances en materia de género en las universidades nacionales argentinas y los dispositivos creados para combatir las injusticias y violencias en torno a ello, ponen en jaque la idea de inclusión si se la toma solamente desde la perspectiva del acceso. Si ya en 2019 se registra una presencia de mujeres del 57,7%<sup>2</sup> en la matrícula universitaria, el acceso, sin negar sus obstáculos, deja de ser el problema central y debemos comenzar a preguntarnos qué sucede una vez que están adentro. Esto es, cuáles son las condiciones en las que habitan el espacio universitario las trayectorias diferenciales que convierten a la cuestión de género en una dimensión fundamental para pensar la permanencia estudiantil.

A partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.485 de violencia contra las mujeres<sup>3</sup> en 2009, las universidades tuvieron que contemplar dispositivos de intervención y de prevención que atendieran esta problemática. Creemos que esta ley motivó a las instituciones a comenzar a pensar en la violencia de género, pero especialmente en el caso de la Universidad Nacional de San Martín, introdujo una transformación en lo que se entiende por permanencia estudiantil. Esto se debió a que en esa institución se formó el Programa Contra la Violencia de Género en 2014 que estuvo primero en la Secretaría de Relaciones Institucionales y luego se desplazó hacia la Secretaría Académica y devino en la Dirección de Género y Diversidad Sexual en 2018. Esto le dio una impronta a las políticas de género que las alejó de la tradicional asociación a políticas extensionistas de servicios a la comunidad del territorio, para abordar el tema como política educativa interna de la misma universidad. A partir de ese momento, la dimensión de género pasó a ser una variable importante en las políticas de permanencia.

A partir de la experiencia de trabajo con los dispositivos mencionados, nos proponemos reflexionar acerca del vínculo entre políticas de abordaje y prevención de las violencias de género (mujeres cis, mujeres trans, travestis y lesbianas) como dimensiones fundamentales de una política de permanencia estudiantil. Entendemos por permanencia estudiantil no solo el sostenimiento de la cursada y evitar el abandono o la deserción, sino que proponemos un concepto más amplio que incluya el modo en el cual se sostiene ese habitar la universidad. Con esto nos referimos a los espacios de contención y marcos habilitatorios para la expresión de las subjetividades singulares que haga del ámbito universitario un espacio menos hostil para alojar la diversidad.

<sup>2</sup> Informe 2017-2018 del Departamento de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina).

<sup>3</sup> El nombre completo de la Ley es de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

## ALGUNOS ANTECEDENTES

Como demostró Jorge Gorostiaga (2015), la investigación acerca de políticas educativas ha ido en crecimiento y, en especial, la referida a la universidad. Pero, además los trabajos que destacan el derecho a la educación y que ponen en foco el acceso igualitario han dado un paso importante al resaltar que la gratuidad, si bien importante, no asegura el acceso de todos los grupos sociales. No obstante, estos trabajos no han puesto suficiente atención en la relación entre género y permanencia estudiantil. Usualmente se centran en dispositivos relacionados con: el aumento del número de universidades a partir de la década del '90, las políticas de tendido de puentes con el nivel medio, los programas de becas y de calidad universitaria y estrategias pedagógicas de acompañamiento (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015).

Por otra parte, las investigaciones que se han ocupado del tema de la violencia de género en las universidades propusieron valiosos aportes para el campo, pero tampoco han puesto el foco en la permanencia estudiantil.

En Argentina fueron pioneros los trabajos de Rafael Blanco (2014) que puso en órbita el reconocimiento de la universidad como espacio sexuado, y el trabajo de Maite Rodigou Nocetti, Jacinta Buriyovich, Alejandra Domínguez, Paola Blanes en la Universidad Nacional de Córdoba (2010). Su estudio no se centra en el claustro estudiantil, sino en el docente y muestra una incidencia crucial de la dimensión de género en vivencia de la trayectoria académica y laboral, en especial en lo que hace a la conciliación trabajo-familia, la postergación del momento de tener hijos, la colonización del tiempo libre por parte de las tareas laborales, entre otros, son dimensiones que afectan las carreras de las mujeres.

El importante estudio de Mariana Palumbo (2017) sobre la configuración de la violencia en el ámbito de la educación superior en la UNSAM fue un antecedente fundamental que nos propuso un piso de reflexión sobre el cual continuar construyendo. A partir de sus resultados sabemos que la violencia que prima en el espacio universitario es la violencia simbólica que se cristaliza en comentarios que desvalorizan la condición femenina y de las disidencias y una frecuencia alta de situaciones de acoso. Algunos de contenido sexual y otros no. Siguiendo esta línea, Vanesa Vazquez Laba y Mariana Palumbo (2019) publicaron recientemente un interesante análisis de datos cuantitativos sobre violencia de género en la UNSAM. Allí señalan que frente a chistes, burlas, comentarios que desvalorizan y otras formas frecuentes de la violencia simbólica, un 45% de la porción de estudiantes que ha sido encuestada conocen el espacio del entonces Programa Contra la Violencia de Género, actual Dirección de Género y Diversidad Sexual, y un 54% acude para realizar una consulta.

Florencia Rovetto y Noelia Figueroa (2017) han contribuido a pensar en los mitos que ellas denominan patriarcales y los desafíos que circulan en la universidad respecto de la violencia de género. Los discursos acerca de este espacio suelen estar ligados a la creencia de que sus miembros no ejercen violencia, que la única violencia de género es la

física, que quienes perpetran violencia son enfermos, y que la universidad es siempre un lugar democrático y de avanzada. Así la universidad se construye sobre una combinación letal entre meritocracia y patriarcado.

Un estudio con el que dialoga este trabajo es el llevado adelante por Durazo Bringas y Ojeda García (2013) que desde el Centro de Estudios Superiores de Sonora (CESUES) de México, muestra la correspondencia entre las variables de sufrimiento de violencia y rendimiento académico. De este modo, estudiantes que padecen algún tipo de violencia (no solo de género) experimentan dificultades en su cursada y afecta sus promedios, lo que puede influir en mayores niveles de deserción.

En Chile, el interesante trabajo de Gabriela Martini Armengol y Marcela Bornand Araya (2018) señala que el movimiento feminista de ese país ha presionado hacia dentro de las instituciones educativas para lograr una educación no sexista. Proponen analizar conjuntamente el currículum programado, que son los contenidos curriculares explícitos y las prácticas pedagógicas, y el *currículum oculto*, compuesto por las relaciones sociales que forman parte de la comunidad educativa. Siguiendo su argumento, el primero está sustentado en una matriz androcéntrica de organización del contenido, mientras que el segundo se sostiene sobre prácticas sexistas. Este estudio es de especial relevancia para nuestro trabajo, pues despliega de manera magistral un análisis con perspectiva de género en diálogo con problemas fundamentales de las Ciencias de la Educación.

## METODOLOGÍA

Este trabajo se basa en una investigación de corte cuanti-cualitativo. Se utilizaron principalmente tres fuentes de datos. En primer lugar, se relevaron las legislaciones como la Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres N° 26.485<sup>4</sup>, la Ley Micaela N° 27.499 de capacitación obligatoria en género en su versión adaptada a la educación universitaria, y de la normativa institucional y dispositivos de la UNSAM desplegados a partir de las mismas. Estas normativas son relevadas con el objetivo de dar un marco de inteligibilidad a lo analizado y para comprender el modo en que los dispositivos creados por la universidad se enmarcan en las legislaciones que los habilitaron.

En segundo lugar, utilizamos las estadísticas producidas por ese mismo espacio a partir del procesamiento de los casos y los datos facilitados por el área de Información académica e investigación de la Secretaría Académica de la UNSAM. Estos datos, en especial, en lo que hace a la matriculación de estudiantes según género y edad, nos permitirán reconstruir algunas dimensiones de lo que llamamos androcentrismo. Respecto de la primera fuente, se recurrieron tanto a análisis de frecuencias como multivariados (Marradi, Archenti, Piovani, 2007). La articulación de los datos por género y por edad son dos variables que resultaron fundamentales para interpretar los datos del mundo universitario bajo nuestro objetivo.

<sup>4</sup> En algunas ocasiones suele denominarse Ley de Violencia de Género. Sin embargo, optamos por utilizar su denominación correcta dado que la ley tiene por sujeto a las mujeres y no contempla otras realidades dentro del amplio abanico que puede presentarse en el campo del género, por ejemplo de la comunidad LGBTIQ+.

Por último, trabajamos el archivo de los casos de violencia de género registrados en la Consejería durante 2018. Este espacio recibe consultas de los tres claustros que componen la universidad (docentes, estudiantes y no docentes) y de cualquier persona "externa" a la universidad que quisiera acercarse. Sin embargo, utilizaremos solo los pertinentes al estudiantado. La Consejería funciona como un espacio de consulta y asesoramiento que, eventualmente, pueden derivar en acciones de tipo preventivas, pedagógicas y/o disciplinarias de acuerdo a la evaluación de la situación recibida. Dicho espacio clasifica la atención que brinda en: consultas internas (cuando todas las personas involucradas en el caso son miembros de la comunidad universitaria), mixtas (cuando una persona es miembro y la otra no), externas (cuando las personas involucradas son externas) y asesorías a otras instituciones educativas. En este caso, tomaremos los casos internos y mixtos del claustro estudiantil porque nos dan una mejor apreciación de la injerencia de la violencia de género en la permanencia de ese grupo en la universidad. Contemplamos casos de estudiantes de pregrado y grado mujeres, mujeres trans y lesbianas de entre 18 a 50 años, estando la mayoría dentro del rango de 25 a 35. Se encuentran distribuidas en distintas carreras, aunque la mayor concentración está en las carreras de Economía y de Humanidades. Debe considerarse que los números son más abultados en esas áreas disciplinares debido a que son las escuelas con mayor población estudiantil.

El claustro estudiantil es el que más consulta. Las razones son variadas, pero podemos identificar, por lo menos, dos dimensiones importantes. Primero, su movilización política en torno a las cuestiones de género genera un contacto permanente con el espacio de la Dirección de Género y Diversidad Sexual y, también, instancias colectivas de tracción de demandas y acompañamiento de otras/os/es estudiantes que hayan solicitado la toma de acciones institucionales. Segundo, el vínculo que sostienen con la universidad, a diferencia de los demás claustros, es mucho más transitorio. Esto hace que las expectativas sobre las posibles denuncias que fueran a realizar preocupan un poco menos que a otros claustros, en los que los temores por la pérdida del vínculo laboral pueden jugar un rol importante en la decisión sobre el acto de denunciar.

Los archivos relevados fueron analizados utilizando la técnica de codificación teórica propuesta por Barney Glaser (1975), permitiendo trascender la naturaleza empírica de los casos para encontrar algunas regularidades que abonaran el objetivo del trabajo. Un criterio fundamental para elaborar la codificación fue la consideración de la etapa de la carrera en la que se encontraban las personas que denunciaban y la forma en que evaluaban la decisión de denunciar, así como la jerarquía de las personas a las que denunciaban.

La investigación que aquí exponemos propicia una relación virtuosa entre el quehacer cotidiano de diseño y puesta en acto de la gestión de los dispositivos descriptos y la permanente reflexión y análisis sistemático propio de la investigación en ciencias sociales. A diferencia de otros modos de investigar, el objetivo central de este tipo de trabajos es introducir mejoras en los modos de accionar en las instituciones. Para lograr una buena investigación y dado que estamos involucradas



como investigadoras y en la gestión de los dispositivos, fue fundamental tomar prestado el ejercicio de extrañamiento que la antropología tiene por constante en su labor científica. Fue un vector central de esta investigación el concepto de descotidianización que propone Gustavo Lins Ribeiro (1989), con el objetivo de exotizar lo cotidiano. Esto implica extrañarse de las prácticas y representaciones que se toman por ya dadas y repensarlas. Descotidianizar obliga a ejercer permanentemente la reflexividad sobre la propia práctica de gestión a través de la práctica de la investigación.

## RESULTADOS:

### a.- La Ley de Protección Integral y sus consecuencias sobre la universidad

Para contextualizar la importancia de las cuestiones que hacen a las problemáticas de género en la universidad, es importante mencionar que ciertos marcos jurídicos permitieron a las universidades tomar cartas en el asunto. La Ley de Protección Integral introdujo varios cambios significativos respecto del paradigma anterior de atención de la violencia de género, entre los cuales se encuentra la visibilización de violencia en espacios públicos. Esto evidenció la necesidad de pensar cómo abordar las situaciones de violencia de género que se dan en espacios diferentes al doméstico, incluyendo la Universidad. Los diferentes espacios públicos y privados tuvieron que materializar una respuesta institucional para proveer asistencia integral a las mujeres y combatir las violencias. Cuando las universidades nacionales comenzaron a cumplir con la ley, a partir de 2014 una de las primeras respuestas institucionales fue la elaboración de protocolos de atención. Estos protocolos establecen distintos formatos de abordaje institucional que van desde la propuesta de medidas preventivas (como campañas de sensibilización), pedagógicas (capacitaciones, charlas), de acompañamiento terapéutico (contención psicológica) y/o investigación de los hechos con el objetivo de determinar responsabilidades.

En verdad, la mayor parte de los esfuerzos de los dispositivos de atención están puestos en proveer información y acompañamiento de equipos interdisciplinarios ante situaciones complejas. Estas instancias lejos están de promover la sanción o el disciplinamiento como la única forma de abordar la problemática, las actrices involucradas en el proceso, tanto el equipo que atiende como las personas que consultan, muchas veces sostienen una mirada antipunitivista sobre el proceso. Eso significa que los dispositivos de atención apuestan a una lógica de resolución del conflicto a partir de medidas pedagógicas y reparatorias más que a la sanción de los hechos denunciados.

Más allá de este primer paso, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), así como algunas otras universidades, han avanzado en la complejización del dispositivo de abordaje de situaciones de violencia diseñado desde 2015 hacia la amplificación de las herramientas que exceden la atención y entran en el escenario del diseño de andamiajes de cursada para evitar la deserción de estudiantes, promoviendo una

mirada antipunitivista sobre la problemática. Asimismo, se avanzó en la creación de áreas que se ocupan ya no de la atención directa con las personas afectadas, sino de diseñar y promover la transversalización de la perspectiva de género en los distintos ámbitos de formación y de investigación que posee la universidad.

Si bien estos dispositivos tienen como horizonte promover espacios libres de violencias y discriminación, en el ámbito universitario adquiere un tinte novedoso. Desde la experiencia de la UNSAM, el dispositivo de atención y los dispositivos preventivos se anudan con el concepto de permanencia estudiantil. En este sentido, adquieren un nuevo fin y se articulan con una serie de acciones y medidas para asegurar esa permanencia en la universidad. A ese andamiaje denominamos ingeniería feminista (Solís, Pagnone, Puglia y López, 2018).

Los dispositivos permitieron dar visibilidad a varias cuestiones. En primer lugar, entender que el espacio educativo es un espacio de configuración y gestión de la biografía de las personas y las dimensiones sexuada y política de la misma resultan centrales en la constitución identitaria (Blanco, 2014). En segundo lugar, en reconocimiento de esa dimensión, las universidades pasaron a “hacerse cargo” de la dimensión vincular particularmente basada en las injusticias de género. En tercer lugar, los dispositivos diseñados por las universidades se convirtieron en modelos en los que aún hoy instituciones públicas y privadas toman para pensar herramientas para garantizar una vida libre de violencias para las mujeres y disidencias.

En cuarto lugar, en muchos casos, los dispositivos trascendieron las nociones biologicistas que asienta la Ley 26.485, logrando problematizar la noción de mujer para colocarse en una reflexión sobre las relaciones de género y su gran abanico de opciones identitarias y orientaciones sexuales no hegemónicas siguiendo la perspectiva teórica propuesta por Raewyn Connell (1995). En este sentido, la idea de violencia que sostenemos es capaz de pensar también las relaciones sexo-afectivas entre mujeres y no suponen siempre un perpetrador varón y una víctima mujer, aunque los datos estadísticos producidos en la UNSAM nos muestren que en la mayoría de los casos se da la última opción.

Por último, estos desarrollos han puesto en escena el carácter sexista de los vínculos y el basamento androcéntrico desde el cual está pensada una institución que se erige a la medida de la experiencia de la masculinidad hegemónica y que siempre se imaginó a sí misma higienizada de toda desigualdad y violencia. En efecto, el carácter público y gratuito de las universidades así como el lugar que ha ocupado en las trayectorias de movilidad social ascendente de las clases medias y bajas argentinas se erigió sobre un imaginario de un espacio igualitario y de libre acceso. Sin embargo, los dispositivos de atención y prevención de las violencias han cuestionado ese imaginario igualitario e introducido las desigualdades sobre las cuales se construye.

## **b.- “Hacerse cargo” de la universidad como espacio androcéntrico**

A partir de la adhesión de la UNSAM a la Ley Micaela 27.499 que establece capacitaciones obligatorias en materia de género y violencias, para las autoridades superiores y los tres claustros de la universidad, la

universidad se vio obligada a pensarse a sí misma. En ese proceso se reveló una matriz androcéntrica compuesta por: la masculinización de los puestos jerárquicos y de las categorías laborales altas, la feminización de las bajas, las mermas en el ingreso a la universidad de aquellas mujeres de ciertas edades y la falta de espacios de formación e investigación que promuevan la perspectiva de género en su singularidad.

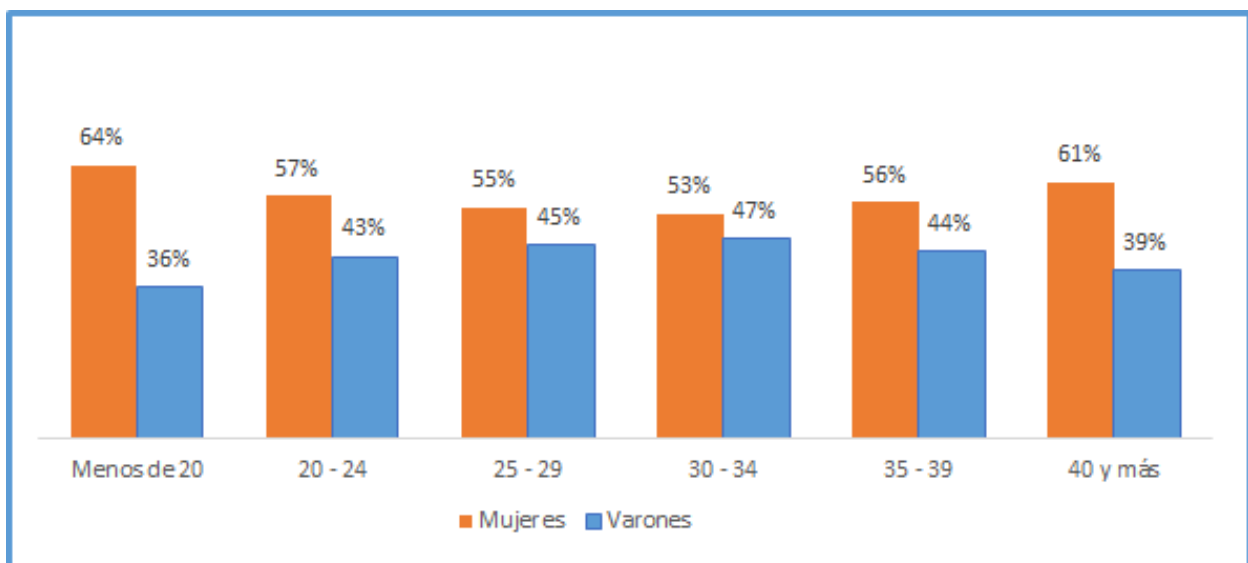
Respecto del primer punto, sabemos que los puestos jerárquicos del sistema universitario nacional están altamente masculinizados. De hecho, solo el 11% de los rectorados están ocupados por mujeres. A medida que se baja en las escalas, las categorías continúan siendo masculinizadas pero en menor medida. En el gabinete de secretarios de la unidad central de la UNSAM, existe solo una secretaria mujer. Siguiendo con este argumento, en las estadísticas de las categorías del claustro no docente, observamos una fuerte masculinización de las categorías 1 y 2 que se trata de tareas de dirección en la gestión y luego una feminización de las categorías 3 para abajo. Vale aclarar que la mayor concentración de mujeres se da en las categorías más bajas (6 y 7) que son puestos de asistencia.

En el claustro estudiantil observamos un fenómeno singular pero que no debe extrañarnos. Primero, como muestra el cuadro 1, en todos los tramos de edad, las mujeres son la mayoría entre la población ingresante<sup>5</sup>. Por otro lado, el mismo cuadro indica que el ingreso de mujeres merma cuando superan los 20 años y no vuelve a mostrar una tendencia creciente hasta los 35 años, alcanzando sus valores más bajos en el tramo de 30 a 34 años. Esa curva hacia abajo en las ingresantes mujeres coincide con la edad en que tienen su primer hijo/a las mujeres de zonas del centro y noroeste de CABA y norte y noroeste del conurbano bonaerense (variable que, por otra parte, es muy sensible al crecimiento del nivel educativo, como señalábamos más arriba). Los datos oficiales muestran que en los últimos años hubo un incremento de esa edad y que, según de qué zona urbana se trate, varía entre los 20 y los casi 32 años en 2018<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Es importante señalar que esta feminización de la matrícula no puede atribuírsele de forma directa a la oferta de carreras de la universidad, dado que si bien la Escuela de Humanidades (donde hay carreras muy elegidas por las mujeres) es muy populosa, la Escuela de Economía y Negocios y la de Ciencia y Tecnología que cuentan con carreras bastante masculinizadas, tienen una población estudiantil muy grande. Pero además, esta tendencia hay la feminización de la matrícula se corresponde con los indicadores a nivel nacional indicados por la SPU (explicitados más arriba).

<sup>6</sup> Informe "La fecundidad en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2018", Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Economía y Finanzas de la Ciudad de Buenos Aires.

GRAFICO 1: Estudiantes de pregrado y grado por sexo según tramos de edad. UNSAM, 2018.



Fuente: SIU Araucano. Dirección de Información Académica e Investigación, Secretaría Académica, UNSAM.

Todos estos datos reconstruyen una matriz androcéntrica por varias razones. En primer lugar, porque la universidad continúa reproduciendo techos de cristal que podemos observar en trayectorias laborales de otras áreas de la vida. En segundo lugar, en lo que hace a las cuestiones del ingreso y permanencia estudiantil, las mujeres tienen una fuerte presencia hasta que sus proyectos de vida incluyen tener hijos/as/es. Es importante notar también en el cuadro 1 que este descenso coincide con un ascenso de la presencia de varones. Esto es, mientras que las mujeres en edad reproductiva dejarían de ingresar a la universidad, los varones en esa misma etapa de la vida, se insertan en mayor número. En este caso, la universidad tiene un gran desafío por delante que es asegurar mantener los índices de ingreso y permanencia de mujeres altos en esas edades asegurando espacios de cuidado que permitan construir una responsabilidad compartida en estas tareas.

Por último, un factor importante para romper con la matriz androcéntrica de la experiencia universitaria ha sido y sigue siendo la creación de espacios de formación, investigación y actividades de sensibilización con perspectiva de género. Estos espacios en la UNSAM no solo son reducidos, sino que, además, las pocas materias sobre el tema son de carácter optativo. Existe un vacío de oferta académica obligatoria sobre el tema en las carreras de pregrado y grado, por lo que los pocos espacios que existen en unidades académicas específicamente sensibilizadas con el tema son muy requeridos por el estudiantado. Ha sido una demanda de las estudiantes desde 2015 en adelante la incorporación de contenidos específicos de género y feminismos en los programas de estudio de las diferentes carreras, así como la promoción de espacios donde puedan expresar artísticamente y a través de la investigación este enfoque.

Los espacios formativos y de investigación y sensibilización son cruciales para construir marcos habilitantes para la proliferación de la diversidad de formas de vivir el género y la sexualidad. Para los/as/es estudiantes constituyen lugares donde expresarse dentro de una institución que está pensada desde la experiencia masculina y que, por ende, tiende a ser excluyente con las maneras no hegemónicas de habitar este mundo.

### c.- La violencia de género como problema de permanencia estudiantil

Además de los espacios que habiliten el tránsito diverso por la universidad, nos dedicaremos a describir la incidencia de las situaciones de violencia en la permanencia de estudiantes de la universidad a partir de las consultas recepcionadas por la Consejería Integral en Violencia de Género y Sexualidades durante el año 2018.<sup>7</sup>

Muy resumidamente, la Consejería es un espacio dentro de la Dirección de Género y Diversidad Sexual dedicado a la recepción, asesoría y acompañamiento de situaciones de violencia de género abierto a la comunidad pero dedicado principalmente a aquellas situaciones que se producen en el ámbito universitario o entre sus miembros. Entre 2014 (desde la creación del dispositivo) y 2018 se atendieron 224 consultas, 140 de ellas provienen de integrantes de la Comunidad UNSAM.

<sup>7</sup> De ahora en más Consejería.

El abordaje institucional que propone la Consejería para situaciones de violencia al interior de la comunidad universitaria se basa principalmente en medidas de contención terapéutica para las personas consultantes, medidas de protección para quienes se sienten afectadas/os por la situación, medidas preventivas para contener tempranamente cualquier conflicto y medidas de investigación de los hechos para determinar las responsabilidades en caso de comprobarse la comisión de una falta por parte de cualquier miembro de la comunidad universitaria. Dichas medidas son independientes entre sí y se determinan de acuerdo a la evaluación de cada situación. Las mismas están establecidas y son aplicables gracias a la aprobación del *Protocolo para la actuación en situaciones de discriminación y/o violencia por razones de género u orientación sexual*.

Sin embargo, a partir de la experiencia en la atención de estas situaciones observamos que las mismas también inciden en la permanencia de los/as/es estudiantes que la atraviesan. Esta relación se fundamenta en una perspectiva estructural del problema de la permanencia/deserción; esto es, aquella que destaca que la deserción no es un fenómeno aislado ni individual sino como integrante de un proceso de estratificación social que opera para reforzar los cánones existentes de desigualdad social y educativa (Tinto, 1989); y en este caso también de género.

Ahora bien, entendiendo que el abordaje de situaciones de violencia implica mucho más de la preocupación por la permanencia de aquellas/os/es estudiantes que las padecen y también que el problema de la permanencia estudiantil es multicausal<sup>8</sup> y no puede determinarse únicamente por un factor, en este apartado pretendemos circunscribirnos únicamente a reflexionar sobre la relación entre el padecimiento de una situación de violencia y la permanencia en la institución por parte de los/as/es estudiantes.

Para comenzar es importante dar cuenta de algunas cifras que si bien metodológicamente no pueden tomarse para medir la magnitud de la problemática<sup>9</sup>, sí sirven para proporcionarnos una imagen aproximada:

- 1) Durante el 2018 se registraron un total de 57 consultas.
- 2) De las 57 consultas, 35 fueron realizadas por estudiantes (24 internas, 9 mixtas y 2 consultas por terceros).<sup>10</sup>
- 3) De las 57 consultas recibidas, 29 son consultas internas y de esas 29, 24 fueron realizadas por estudiantes y 14 tienen como contraparte (quienes presuntamente ejercieran la violencia) a otros/as/es estudiantes.

A partir de aquí trabajaremos únicamente con las 35 consultas realizadas por estudiantes (en su gran mayoría realizadas por mujeres), principalmente las consultas internas y mixtas porque son las que nos permiten dar cuenta de las consecuencias que generan en la situación académicas de quienes las padecen.

En rasgos generales las dificultades que atraviesan aquellas/os estudiantes que pasan por situaciones de violencia tienen que ver principalmente con: dejar la materia que estaban cursando o perderla por quedarse libre por las faltas o por que no han podido presentarse a los exámenes, la dificultad de transitar ciertos espacios o la vida ex-

<sup>8</sup> Se asocia a factores individuales, sociales, económicos e institucionales (Tinto, 1989).

<sup>9</sup> Debido que en temas de violencia de género siempre se considera que existe un subregistro dado que no todas las personas que las padecen se acercan a consultar a espacios especializados.

<sup>10</sup> 1. Consultas internas: Cuando todas las personas involucradas tienen algún vínculo con la Universidad. Por ejemplo, cuando un/a/e estudiante consulta por una situación de violencia y/o discriminación con otro/a/e estudiante, docente o no docente.

2. Consultas mixtas: Cuando solo una de las partes tiene vínculo con la Universidad. Por ejemplo, aquellos casos en que un/a/e estudiante consulta una situación de violencia de género por parte de su entorno familiar.

3. Consultas por terceros: Cuando la persona que se acerca consulta por alguien más o porque fue testigo de alguna situación.

4. Consultas externas: Cuando ninguna de las personas involucradas tiene un vínculo con la Universidad. Por ejemplo, aquellas personas que toman conocimiento del espacio de atención por parte de un familiar/amigo pero que sin tener ningún vínculo se acercan a consultar.

tra-académica dentro de la universidad, dificultades para concentrarse y constante estado de alerta al momento de estar dentro de la universidad, no sentirse parte de la universidad y, también, obviamente dejar por completo la carrera o suspenderla por tiempo indeterminado. Estas consecuencias inciden en la problemática de la deserción/permanencia dado que, como Tinto (1989) describe, el abandono es un proceso acumulativo de distanciamiento con la universidad que termina con el retiro de la institución por tiempo indeterminado donde el ausentismo, las trayectorias erráticas y el rendimiento académico son algunos indicadores de riesgo. Por este motivo clasificamos estas las consecuencias en cinco grupos para el análisis: abandono de una o más cursadas, acumulación de faltas, faltas a exámenes, abandono de actividades extra-académicas que realiza en la universidad, dificultades para estudiar o pérdida de concentración, sentimiento de no pertenencia.

Todas estas consecuencias derivadas de la situación no resultan novedosas ya que son comunes a muchas situaciones conflictivas o diversas problemáticas que puede atravesar un/una estudiante sin embargo, en los casos tomados, las/les estudiantes en cuestión asociaron estas consecuencias a los hechos de violencia sufridos de forma espontánea.

Una de las cuestiones que resulta más visible es el hecho de que las consecuencias se diferencian de acuerdo a la jerarquía de quien presuntamente ejerce la violencia, es decir, que ante una situación de violencia cometida por un docente es más probable que la reacción inmediata sea dejar la materia. En cambio cuando quienes ejercieran la violencia son pares, es decir, otros estudiantes existen otras respuestas intermedias como por ejemplo: acompañarse de otras estudiantes para no estar sola, avisarle al profesor/a, amenazar con la denuncia, entre otras. Con esto queremos decir que la desigualdad de poder o posición en la relación estudiante- docente se vive como indefensión o mayor vulnerabilidad por lo que quizás las/los estudiantes reaccionen más a menudo abandonando la cursada.

Otra variable que impacta en la relación entre atravesar una situación de violencia y la dificultad en la permanencia es la etapa de la carrera en que se encuentra quien padece la situación. En los casos de las etapas iniciales de una carrera, los/las estudiantes que padecen situaciones de violencia suelen tener menos conflicto con el hecho de dejar una materia o incluso la carrera por motivo de una situación de violencia. Nuevamente en estos casos, las/los estudiantes cuentan con menos recursos (amistades, redes, información) para dar respuesta a este tipo de situaciones. A diferencia de cuando están en etapas más avanzadas las/os estudiantes se ven en la necesidad de "aguantar" lo máximo posible, es decir, tolerar muchas situaciones con el objetivo de no poner en juego la aprobación de alguna materia o incluso la finalización de la carrera. En este sentido, es común identificar las etapas iniciales como factores de riesgo para la deserción (Tinto, 1989) no así las etapas finales, lo que nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de la permanencia. Es decir, cuando el compromiso de los estudiantes con la meta<sup>11</sup> (sea aprobar una materia, asistir a todas las clases o recibirse) puede obstaculizar la salida de una situación de violencia, el pedido de intervención institucional o hasta la misma visibilización del

<sup>11</sup> El compromiso de estudiantes con la meta es otro de los factores identificados con mayor incidencia en la permanencia (Tinto, 1989).

conflicto. Esto incluso puede exceder el cumplimiento de la meta misma dado que muchas veces, los/as estudiantes pueden incluir en los costos de visibilizar institucionalmente un conflicto, cómo afectaría eso a su inserción laboral posterior a la graduación. Esto resulta particularmente pertinente para pensar las situaciones de violencia que tienen como contraparte docentes o autoridades.

Durante el 2018, 13 de las/os estudiantes que se acercaron a realizar alguna consulta manifestaron explícitamente tener algunas consecuencias de las que mencionamos al principio. Siendo en su gran mayoría mujeres, 5 de ellas abandonaron una o varias cursadas, 5 dijeron haber perdido la regularidad, tener muchas faltas o haber faltado a exámenes, 2 haber dejado actividades extra-académicas, 2 tener dificultades para estudiar o concentrarse y sólo 1 no sentirse parte de la universidad o que el ámbito universitario no le era propio.

Ahora bien, más allá de la clasificación de las consecuencias lo que resulta interesante es poder analizarlas teniendo en cuenta las características de la violencia como puede ser el tipo y modalidad de la violencia, si el vínculo entre quien ejerce la violencia y quien la padece es personal, es desde sus roles institucionales o ambos, etcétera. Con esto nos referimos a si la violencia es ejercida en el marco de una relación sexo-afectiva entre dos personas de la comunidad universitaria, como puede ser dos estudiantes que además son novios o estrictamente desde sus roles institucionales, por ejemplo un docente que reproduce comentarios sexistas. Muchas veces el tipo de vínculo influye en la forma de percepción de la violencia y en el tipo de respuesta o reacción que genera en quien la padece.

En el marco de este artículo sería apresurado abordar este último punto, sin embargo es útil dar cuenta de algunas primeras reflexiones que pueden servir para un análisis a futuro como sería pensar políticas institucionales para la permanencia teniendo en cuenta cuáles son los factores dentro de una situación de violencia que determinan las consecuencias mencionadas. Esto apunta a definir los criterios de un abordaje institucional de la problemática que pueda distinguir las consecuencias de situaciones de violencia de género internas o mixtas<sup>12</sup>, que incluya la jerarquía, el tipo de vínculo entre los involucrados, la diferencia de posición dentro de la institución y las consecuencias emocionales que atraviesan las/los estudiantes que la padecen.

En este sentido creemos que la mayor apuesta consiste en no simplificar el abordaje de las situaciones de violencia a evitar la reiteración o sancionar los hechos, eso sólo podría ser válido como primer paso. Por el contrario, las políticas que apunten a trabajar la temática deberían también contemplar las consecuencias emocionales, académicas y/o laborales de lo acontecido y las condiciones institucionales en las que se desarrolle posteriormente la vida universitaria para las personas involucradas y en general.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como señalamos al inicio de este trabajo, la cuestión del acceso y la inclusión fue fundamental en los estudios sobre la educación superior.

<sup>12</sup> Ver nota 10.

Sin embargo, los conceptos de acceso y permanencia no funcionan como absolutos. Si bien pensar las formas de acceso persiguiendo la democratización de la universidad es una discusión central de la democracia, aquí intentamos ir un poco más allá. Si hay algo que ilumina el fenómeno de las violencias de género en el espacio universitario, es que debemos pensar qué significa permanecer o desertar del sistema educativo bajo esta mirada.

En este sentido, las investigaciones muestran especial interés en los obstáculos en el ingreso a la vida universitaria con una visión profundamente asociada a las desigualdades de clase social. Uno de los problemas centrales que las nuevas universidades emplazadas en el conurbano bonaerense vinieron a paliar son estas desigualdades socioeconómicas. Así lo demuestran los trabajos más importantes al respecto, como los publicados en conjunto por Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga (2015) y por Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos (2017). Algo similar se observa en el arduo trabajo de la Red Interuniversitaria para el Estudios de las Política sobre la Educación Superior en América Latina (RIEPESAL), cuyas investigaciones fueron compiladas por Ignacio Aranciaga en 2016. Desde una perspectiva regional, estos trabajos complejizan la cuestión socioeconómica e introducen variables territoriales, raciales y de género. Sin embargo, las cuestiones de género en relación al acceso, como señalamos en la introducción, no son necesariamente un problema cuando se las estudia desde los porcentajes de mujeres que ingresan a la universidad. Ya desde los estudios clásicos en la materia se vislumbraba que el dato de género visto desde la matriculación no permite ver los problemas a la hora de habitar la universidad. Bien vale recordar que en el estudio de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2009) sobre la academia francesa de los años '60 ya se descartaba la variable de género como un factor explicativo de las desigualdades en el desempeño académico.

Si bien la distribución desigual de los recursos y capitales (por ejemplo, económicos y culturales) es un dato importante para pensar políticas que impidan el abandono, aquí presentamos una nueva arista que complejiza el problema de clase. En efecto, las cuestiones de género juegan un rol importante en la posibilidad de habitar el espacio universitario.

Consideramos la cuestión de la permanencia como algo más rugoso, que tiene al menos dos aristas importantes. Por un lado, la "habitabilidad" en una institución androcéntrica. No solo podríamos decir que tiene algunos rasgos expulsivos porque sus cúpulas y lugares de toma de decisión están masculinizadas, sino también porque existe una falta de espacios formativos y de investigación que contemplen las cuestiones de género, un reclamo permanente del estudiantado. Estas variables hacen de la universidad un lugar construido desde y para la experiencia masculina, generando cierta impermeabilidad a las demandas de las trayectorias femeninas. Tal es el caso de las estudiantes que tienen personas a cargo.

Por otro lado, podemos observar que, en muchos casos la permanencia puede estar relacionada no solo con la gravedad de la violencia sufrida sino también con otros factores que se conjugan con la misma como: el momento de la carrera en el cual se encuentra la persona que



sufrió una situación de violencia, la jerarquía institucional de quien la perpetra o incluso con las consecuencias emocionales y/o subjetivas de dicho padecimiento. Un ejemplo de ello, es que las personas suelen "resistir" hasta finalizar cuando el egreso está cerca, por oposición a quien transita sus primeros cuatrimestres y los años por venir se avizoran desalentadores. Pero, además, la permanencia no es permanencia a secas, es decir, cuando se logra que un/a estudiante permanezca en la institución, debemos preguntarnos en qué condiciones subjetivas se sostiene una carrera universitaria y cómo ponemos a andar una ingeniería feminista que haga más fluido ese proceso.

La idea de permanencia problematiza la idea de inclusión, pues no solo abundan las deudas con el ingreso de miembros de la comunidad LGBTIQ+<sup>13</sup>, sino que creemos que la idea de inclusión no siempre permite pensar los conflictos en torno a la habitabilidad del espacio universitario. En este sentido nos parece central no perder de vista la idea de que toda política en torno a la regulación de la dimensión vincular tiene dos efectos que se tensionan. Por un lado, hacer del espacio universitario un lugar más transitable para las mujeres cis, trans, travestis y lesbianas. Por el otro, fundar una biopolítica de la sexualidad que si no es interrogada puede concurrir en una higienización-punitivización de la erótica vincular cotidiana (Lamas, 2018) que es constitutiva de la subjetividad universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/exclusión: Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connell, R. (1995). The social organization of Masculinity. En Connell, R. (1995). *Masculinities* (pp. 67-88) Oakland, CA: University of California Press.
- Glaser, B. (1975). *Theoretical Sensitivity Advances in the Methodology of Grounded Theory*. University of California: San Francisco. Traducción Ada Cora Freytes Frey.
- Gorostiaga, J. (2015). La investigación sobre Política Educativa en Argentina un análisis de artículos académicos. En *Olh@ares*, Revista do Departamento de Educação UNIFESP, Vol. 3, NO 2, 47-64. Disponible en <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/427/153>
- Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Cuadernos

<sup>13</sup> Lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, intersexuales, queers y más.

de Antropología Social, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Vol. 2, N° 1, 65-69. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4852/4341>

- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martini Armengol, G. & Bornand Araya, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. En *Revista Nomadías*, N° 26, 45-67. Disponible en [file:///C:/Users/User/Downloads/52440-625-180783-1-10-20190301%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/52440-625-180783-1-10-20190301%20(1).pdf)
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. En *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 4, N° 7, 11-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- Palumbo, M. (2018). *Pensar(nos) desde adentro. Representaciones sociales y experiencias de violencia de género*. UNSAM Edita, San Martín.
- Rodigou Nocetti, M.; Burijovich, J.; Domínguez, J. & Blanes, P. (2010). Trayectorias académicas: las marcas de género en la Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones, Área Género, Sociedad y Políticas- FLACSO – Argentina. Noviembre, Buenos Aires. Disponible en [https://www.academia.edu/7139178/Trayectorias\\_acad%C3%A9micas\\_las\\_marcas\\_de\\_g%C3%A9nero\\_en\\_la\\_Universidad\\_Nacional\\_de\\_C%C3%B3rdoba](https://www.academia.edu/7139178/Trayectorias_acad%C3%A9micas_las_marcas_de_g%C3%A9nero_en_la_Universidad_Nacional_de_C%C3%B3rdoba)
- Rovetto, F. & Figueroa, N. (2017). Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas. En *Descentrada*, Vol. 1, N° 2, 1-6. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70183>
- Solís, L. Pagnone, M. Puglia M. y López, B. (2018). Géneros en todas partes: un proyecto de ingeniería feminista. En *Revista Márgenes*, N° 9. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/margenes/tag/numero-9/>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. En *Revista de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol. XVIII, N° 3, 1-9. Disponible en [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_SIA3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_SIA3ES.pdf)
- Vazquez Laba, V. & Palumbo, M. (2019). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. En *Descentrada*, Vol. 3, N° 2, 1-11 Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/download/DESe093/11161?inline=1>

## Educação, direitos humanos e diretrizes da ONU

Educación, derechos humanos y directrices de la ONU

Education, human rights and UN guidelines

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

30 de abril de 2019

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

1 de junio de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

2 de abril de 2020

**Maria José de Rezende**

Universidade Estadual de Londrina Brasil

Londrina / Brasil

mjderezende@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3426-910X>

### Resumo

No limiar do século XXI, as prescrições e os diagnósticos formulados por diversos organismos internacionais ganharam uma relevância significativa. Disto resultaram várias agendas que possuem o objetivo de orientar as políticas sociais, em diversas áreas, planejadas e implementadas por governantes e/ou reivindicadas por lideranças políticas ligadas às muitas organizações da sociedade civil. São muitas as disputas políticas que emergem destas orientações. Serão demonstradas, por meio de uma pesquisa documental, as confluências existentes entre as proposições do Caderno Educação em Direitos Humanos que busca dar um encaminhamento prático para as diretrizes nacionais da educação em direitos humanos, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação como parecer n.8/2012, e as agendas de políticas educacionais trazidas tanto pelas metas postas no pacto internacional denominado *Educação para Todos* e encampadas pela UNESCO, quanto pelas prescrições contidas nos *Relatórios de desenvolvimento humano* (RDHs) e divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

**Palavras-chaves:** educação, direitos humanos, desenvolvimento humano.

### Resumen

En la entrada del siglo XXI, las prescripciones y los diagnósticos formulados por diversos organismos internacionales han ganado una relevancia significativa. De ello resultaron varias agendas que tienen el objetivo de orientar las políticas sociales, en diversas áreas, planificadas e implementadas por gobernantes y / o reivindicadas por líderes políticos vinculados a las muchas organizaciones de la sociedad civil.

**Referencia para citar este artículo:** de Rezende, M.J. (2020). Educação, direitos humanos e diretrizes da ONU. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 131-145.

Son muchas las disputas políticas que emergen de estas orientaciones. Se mostrarán, a través de una investigación documental, las confluencias existentes entre las proposiciones do Cuaderno Educación en Derechos Humanos que busca dar una referencia práctica a las directrices nacionales de educación en derechos humanos, formuladas por el Consejo Nacional de Educación como parecer n.8 / 2012, y las agendas de políticas educativas traídas tanto por las metas puestas en el pacto internacional denominado Educación para Todos y encampadas por la UNESCO, en cuanto a las prescripciones contenidas en los Informes de Desarrollo humano (RDHs) y divulgados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

**Palabras claves:** educación, derechos humanos, desarrollo humano.

### Abstract

At the threshold of the 21st century, the prescriptions and diagnoses formulated by several international organizations have gained significant relevance. This resulted in several agendas aimed at guiding social policies in various areas, planned and implemented by government officials and/or claimed by political leaders linked to many civil society organizations. There are many political disputes that emerge from these guidelines. Through documentary research, it will be shown the confluences between the propositions of *Notebook Human Rights Education* that seeks to give a practical referral to the national guidelines on human rights education formulated by the National Council of Education in the legal view number 8 /2012 and the educational policy agendas brought both by the goals set forth in the international pact named *Education for All*, taken over by UNESCO, as well as the procedures contained in the *Human Development Reports* (RDHs) issued by the United Nations Development Program (UNDP).

**Keywords:** education, human rights, human development.

### INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) - formulado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação - e as *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*<sup>1</sup> (Brasil, DNEDH, 2012; 2012b) - elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação - sustentam as prescrições divulgadas no *Caderno Educação em Direitos Humanos* (Brasil, CEDH, 2013). Este, por sua vez, tem o objetivo de expor as orientações das diretrizes de 2007 e 2012 e, também, construir diversas sugestões geradoras de metodologias para a aplicação de conteúdos que possibilitem desenvolver uma educação em e para os direitos humanos.

A partir das diretrizes, fundamentadas no Parecer CNE/CP n.08/2012, aprovadas em 2012, o *Caderno Educação em Direitos Humanos* (CEDH) busca ampliar o debate e as ações, no âmbito da formação

<sup>1</sup> A Resolução n.1 de 30 maio de 2012 estabelece tais Diretrizes fundamentada no parecer CNE/CP n.8/2012. "Este parecer foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicamerais. Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), a Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização, de Diversidade e de Inclusão (SECADI), a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)" (Brasil, Parecer CNE/CP n.8/2012b:1).

escolar e do cotidiano da escola, referentes aos direitos que os diversos grupos sociais possuem de não sofrer violências e discriminações de qualquer natureza. O Caderno assinala que as pessoas podem, através da educação, mudar a si mesmas e aos outros, quando se deparam com práticas pedagógicas desconstrutoras dos preconceitos que “permeiam o ambiente” (CEDH, 2013: 44) escolar e o não-escolar. O CEDH baseava-se no seguinte pressuposto do Parecer CNE/CP n.08:

que direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz (Brasil, Parecer CNE/CP n.08/2012b:17).

O *Caderno Educação em Direitos Humanos (CEDH)* (2013) traz, em suas primeiras páginas, um histórico a respeito de como se processaram, desde 1988, com a promulgação da Carta Magna, os avanços que culminaram no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Sem desconsiderar todo esse percurso ancorado nas muitas ações e práticas, que tiveram como horizonte o desenvolvimento de políticas, ideias, valores, atitudes, expectativas e perspectivas assentados nos direitos humanos, o propósito deste artigo é demonstrar que os intentos de expansão de uma educação em e para os direitos humanos estiveram acoplados e associados a um conjunto de prescrições ditadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Esleu-se, para esta análise, o *Caderno Educação em Direitos Humanos (CEDH)*, por este reunir um conjunto de prescrições orientadas para levar a educação a se acercar, mais e mais, de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para os direitos humanos. Esse documento oferece elementos condizentes com os propósitos desta pesquisa, a qual busca demonstrar as proximidades entre as propostas contidas no CEDH e os documentos do PNUD e da UNESCO.

A forte correlação entre as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos e as diretrizes internacionais derivadas do *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)* não existe por acaso, uma vez que o Brasil é signatário de diversos acordos internacionais expressos em Convenções, Declarações, Relatórios, Tratados, Pactos e Recomendações<sup>2</sup>. Na condição de signatário, pela Carta Constitucional de 1988, o país deve agir em consonância com o que foi acordado nesses documentos e não os pode desconsiderar em suas leis, normas e procedimentos<sup>3</sup>.

É evidente que o cumprimento do que é pactuado, internacionalmente, não se faz de modo automático, mas sim através de disputas, conflitos e enfrentamentos diversos e de muitas naturezas. O *caderno Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais (2013: 12)* traz a se-

<sup>2</sup> Sobre as especificidades de cada um desses Atos Internacionais, ver a caracterização feita pela Divisão de Atos Internacionais (DAI) no site do Ministério das Relações Exteriores.

<sup>3</sup> “A finalidade dessas premissas é atender aos deveres do Brasil com alguns pactos internacionais, bem como cumprir com sua própria legislação interna, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3)” (CEDH, 2013:12).

guinte consideração: “É adequado mencionar que quando o Brasil se torna signatário de um pacto internacional, este passará a compor a legislação infraconstitucional, portanto, parte do ordenamento interno”.

Sem desconsiderar a necessidade de esmiuçar, nas diversas áreas sociais (educação, saúde, nutrição, desenvolvimento, entre outras), até que ponto os governantes vêm, de fato, no Brasil, agindo em observância ao que está posto nestes pactos internacionais, deve-se fazer uma distinção importante: o modo como o país, através de seus dirigentes, anuncia e prescreve, em suas diretrizes de ações e procedimentos, a conformidade com tais acordos internacionais e como tais prescrições encontram ressonância nas práticas sociais e políticas postas em andamento. A efetivação das prescrições acordadas através dos Atos Internacionais tem de ser examinada em cada contexto específico em razão dos jogos de força e dos embates entre os que possuem poder de decisão. Há, sem sombras de dúvida, uma distância significativa entre estes dois momentos (o da proposição e o da execução) que deve ser considerada.

Todavia, este artigo não terá como verificar, diante das muitas ações sugeridas nos CEDH e embasadas nas *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos* (DNEDH), o quanto cada ação está, mais ou menos, distante das prescrições contidas nas diretrizes, mas procurará averiguar se estas prescrições, caso sejam lidas à luz das condições sociais vigentes no país, são, ou não, factíveis. Esclarece-se que se têm, então, como *objeto*, as prescrições que defendem a ampliação das habilidades e das capacidades, formadoras das diretrizes nacionais da educação em direitos humanos e as suas consonâncias e correlações com as metas internacionais denominadas tanto *Educação para Todos* quanto *Desenvolvimento Humano*.

É fundamental sublinhar que esta investigação, ora apresentada, demanda estudos subsequentes que façam o exame detalhado do grau de distanciamento que há entre as prescrições de políticas e as práticas e as ações que têm sido postas em andamento pelos governantes, pela sociedade civil organizada e pelos diversos grupos que formam e circundam o universo escolar.

Em razão deste objeto, têm-se os seguintes problemas sociológicos: Quais graus de ambiguidades e ambivalências têm as diretrizes nacionais ao tentarem viabilizar, no âmbito interno, por meio do CEDH, as recomendações internacionais na área de educação em direitos humanos? Por que parte das prescrições, contidas nas diretrizes, parece, significativamente, inexecutável à luz das condições sociais vigentes na sociedade brasileira atual?

Em vista destes problemas sociológicos, deve-se esclarecer, de imediato, que a constatação das ambiguidades e das ambivalências, existentes no interior das diretrizes, não significa, de modo algum, que as prescrições nelas contidas sejam inócuas. Elas são de importância ímpar e possuem a capacidade de descortinar uma realidade social ultracomplexa em que a privação e a impotência dos indivíduos são terrenos férteis onde cresce todo tipo de inobservância dos direitos humanos. Esclarece-se que as ambiguidades são derivadas de uma multiplicidade de práticas e ações, na área educacional, que supõem ora existirem, ora não, possíveis mudanças, a longo prazo, nos indi-

víduos e na sociedade como um todo e as ambivalências sugerem a existência tanto de possibilidades de avanços políticos e educacionais, a partir da implementação das propostas metodológicas para trabalhar a Educação em Direitos Humanos, quanto de muitas impossibilidades derivadas de muitos bloqueios sociais postos no caminho das inúmeras prescrições contidas nas diretrizes.

Em síntese, ao descortinarem-se as ambiguidades e as ambivalências, põe-se em relevo a amplitude dos desafios que terão de ser enfrentados para efetivação de uma educação para e em direitos humanos em contextos marcados por desigualdades e pobreza extremas.

## 1.- O CEDH E AS SUGESTÕES PARA O CUMPRIMENTO DAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?

Estão presentes nos Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs), encomendados e divulgados pelo PNUD desde 1990, inúmeras tentativas de diagnosticar os obstáculos que impedem os avanços nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs) calculados quanto às melhorias, supondo-se que as haja, nos níveis de renda, escolarização e longevidade (saúde) das populações que vivem em situação de pobreza extrema. Os RDHs fazem seus diagnósticos acerca das dificuldades de os mais pobres ultrapassarem uma condição de menor privação, assentados na constatação de que o sofrimento social,<sup>4</sup> ao qual estão submetidos, advém da impotência gerada pela miserabilidade extrema acompanhada, muitas vezes, do sentimento de que as coisas são imutáveis e que não há qualquer possibilidade de mudança social<sup>5</sup>.

A expansão de políticas que levem ao desenvolvimento humano tem, então, na educação o seu esteio fundamental. A pobreza tomada, não só como privação de renda, mas também como inadequação de capacidades e habilidades (PNUD/RDH, 1990; 2000; 2001; 2004; 2010) profissionais e políticas orienta os diagnósticos e prescrições contidos nos RDHs. O não-acesso à educação, à saúde (atendimento médico, medicamentos, vacinas) à moradia adequada, com rede sanitária e água potável, obstrui as possibilidades de formação de capacidades.

Nota-se que os formuladores dos RDHs, ainda que haja diferenças entre suas abordagens, têm-se aproximado, com mais frequência, de uma perspectiva de direitos humanos ao construir seus diagnósticos e prognósticos<sup>6</sup>. Diz-se com mais ênfase, porque os elaboradores dos relatórios da década de 2000 vêm-se dispondo, cada vez mais, a situar suas propostas no âmbito de uma abordagem dos direitos. O RDH de 2000 é todo dedicado à conexão existente entre desenvolvimento humano e direitos humanos. Os relatórios mais recentes, aqueles que foram publicados após 2010, fazem também a conexão entre estas duas noções e a de segurança humana.

O que propõem os produtores e encampadores dos relatórios no respeitante à correlação entre educação e direitos humanos? O ponto de partida para estabelecer este estreito vínculo está no “desenvolvimento humano [que] comunga de uma visão comum com os direitos

<sup>4</sup> A noção de sofrimento social tem sido empregada na sociologia contemporânea por autores como Bourdieu (2003) e Bauman (1999).

<sup>5</sup> Esta perspectiva que advoga a necessidade de combater, simultaneamente, a privação e a impotência a que estão submetidos, de modo gritante, os mais pobres está ancorada nos escritos de um dos mentores dos RDHs: Amartya Sen (2008, 2010). O idealizador dos RDHs foi o economista M. U. Haq (1995).

<sup>6</sup> Horacio Javier Etchichury (2015) mostra como o *Relatório do Desenvolvimento Mundial* (2015), publicação do Banco Mundial, abraça uma perspectiva assentada em elementos subjetivos, psicológicos e neurocientíficos e desvia-se de uma perspectiva de direitos humanos.

humanos. O objetivo é a liberdade humana, vital na persecução das capacidades e na realização dos direitos” (PNUD/RDH, 2001:8). Desse modo, o direito à educação é um dos direitos humanos que caminha passo a passo junto com o direito à liberdade e à dignidade. Os elaboradores do RDH de 2004 se dedicam a indicar, aos governantes e à sociedade civil, diversas medidas e ações que visam ampliar, para todos, incluindo-se aqui os que vivem em situação de pobreza extrema, o direito a não sofrer violências, preconceitos e discriminações.

Consta no RDH de 2001 que o desenvolvimento humano e os “direitos humanos se reforçam mutuamente, ajudando a garantir o bem-estar e a dignidade de todos” (PNUD/RDH, 2001:9). Seguindo as mesmas trilhas dos RDHs, as DNEDHs insistem que a Educação em Direitos Humanos (EDH) é essencial para a construção da dignidade humana, já que “coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a Educação” (CEDH, 2013:45).

Se o desenvolvimento humano não pode ser concebido sem a expansão de uma educação que torne o indivíduo hábil e capaz de agir sobre a própria existência e a dos demais indivíduos com quem partilha a vida, isso se constitui o ponto nodal de encontro entre as prescrições feitas nos dois documentos (RDHs e DNEDHs). Tanto os documentos prescritivos do PNUD quanto os *Relatórios de Monitoramento Global das Metas Educação para Todos* (REPTS) da UNESCO, têm no seu centro, a questão da construção de políticas que sejam capazes de ampliar a dignidade das pessoas. A pobreza extrema, as desigualdades, a violência, as discriminações, as exclusões e o abandono produzem todas as condições para a subtração da dignidade humana.

Os RDHs bem como os REPTs buscam construir uma agenda de sugestões capazes de impulsionar ações e políticas no âmbito do Estado, dos governos e da sociedade civil. As DNEDHs deixam claro que estão levando em conta um conjunto de sugestões constantes nos pactos internacionais. As indicações de políticas de expansão das habilidades e capacidades encontram-se na base dos três documentos mencionados.

### 1.1.- HABILIDADES E CAPACIDADES: O ENCONTRO DAS AGENDAS DOS RDHS, REPTS E DNEDHS

Talvez o que mais tem suscitado discussão, no que diz respeito à educação e suas agendas internas e externas, é o fato de que a defesa de procedimentos escolares, que gerem habilidades e capacidades, pode estar próxima e/ou pode confundir-se com igualdade de oportunidades. Amartya Sen (2010) insiste que esta igualdade se distingue da igualdade de capacidades por conter todo um invólucro político. Ser dotado (a) de habilidade e capacidade significa poder gerar e expandir práticas e ações políticas que promovam o bem-estar social. Celso Furtado (2002) diz que Sen emprega essas duas noções (habilidade e capacidade) de forma singularizada por um entendimento político pautado na pressuposição de que, “para participar da distribuição da renda, a população necessita estar habilitada por títulos de propriedade ou pela inserção qualificada no sistema produtivo” (FURTADO, 2002:16).



Apoiados, ainda que parcialmente, na abordagem das capacidades de Sen, os autores dos RDHs insistem que a carência de renda, de educação, de saúde, de liberdade e de participação política deve ser combatida para tornar possível uma forma de desenvolvimento assentada na expansão dos direitos humanos. Indica-se que uma educação em direitos humanos deve desmontar qualquer ideário que se assemelhe aos conteúdos programáticos escolares exaltadores das perspectivas de que o desenvolvimento está acima dos direitos (PNUD/RDH, 2000; 2004), conforme foi largamente alardeado, no Brasil, entre 1964 e 1985.

Os conteúdos escolares, no decorrer do regime militar, estavam centrados na insistência acerca da necessidade de perseguir um desenvolvimento a qualquer custo. Ou seja, aquele que levasse o país à condição de potência econômica mundial. Não só no âmbito educacional, mas em todos os outros, o desprezo pelos direitos fundamentais e humanos se manifestava de diversas maneiras<sup>7</sup>.

Tanto os RDHs quanto o CEDH dialogam criticamente com as perspectivas que exaltam um desenvolvimento não-associado aos direitos. Logo em sua apresentação, o *Caderno Educação em Direitos Humanos (2013)*, que traz as diretrizes e as discute formulando propostas de ações no âmbito escolar, atesta que o ponto de partida para as proposições ali contidas é o que consta na Carta Constitucional de 1988, ou seja, é o que diz que desenvolvimento e a democracia deveriam ser inseparáveis. Portanto, “o alcance de [um] progresso duradouro na implementação dos direitos humanos depende de políticas nacionais e internacionais saudáveis<sup>8</sup> e eficazes de desenvolvimento econômico e social” (CEDH, 2013:18).

De uma forma ou de outra, o CEDH expõe formas de aplicação de ações que levem ao cumprimento das diretrizes para uma educação em direitos humanos está tocando em algo fundamental, a saber, uma educação geradora de habilidades e capacidades políticas depende da existência de um desenvolvimento social inclusivo. Celso Furtado (2002) afirma que em sociedades extremamente desiguais, em que o desenvolvimento econômico reitera e amplia os abismos sociais entre os mais pobres e os mais ricos, os processos de geração de habilidades e de capacidades podem estar, inteiramente, bloqueados pela concentração de renda e de poder.

Deve-se ter em conta que nem os RDHs e os REPTs nem as DNEDHs entram nessas questões postas por Celso Furtado acerca de como os parâmetros estruturais (concentração de renda, de poder, de propriedade, de riqueza, de oportunidades educacionais e empregatícias) podem impedir a geração de habilidades e capacidades profissionais, sociais e políticas. Não somente as prescrições constantes nestes documentos passam ao largo desses bloqueios, mas, segundo Furtado (2002), também a própria abordagem das capacidades se vê desafiada por tais bloqueios. Sem “meios que (...) assegurem [aos mais pobres] (...) certa renda” (FURTADO, 2002:17) como gerar processos de habilitação e capacidades?

Esta última indagação faz todo sentido, uma vez que o desenvolvimento tomado como alargamento das capacidades pressupõe que “as pessoas são tanto beneficiárias desse desenvolvimento, como agen-

<sup>7</sup> Pode-se citar o desrespeito aos direitos humanos de ter os direitos trabalhistas respeitados. Reivindicar a necessária observância aos direitos humanos podia ser, na ditadura militar, enquadrado como subversão e desobediência à Lei de Segurança Nacional (LSN). Ver: (MARTINS, 1995; RESENDE FIGUEIRA, 1999; 2004).

<sup>8</sup> É estranha a utilização da palavra saudável. O que seria depender de políticas nacionais e internacionais saudáveis?

tes do progresso e da mudança que provocam. Este processo deve beneficiar todos os indivíduos equitativamente e basear-se na participação de cada um deles”<sup>9</sup> (VEIGA, 2006:3).

Tal como os RDHs e os REPTs, o CEDH supõem ser possível, ao longo das prescrições e propostas metodológicas para trabalhar educação em direitos humanos, gerar, através de novas práticas educacionais conjugadas com outras ações em defesa dos direitos humanos, um processo crescente de empoderamento das pessoas. Ou seja, no CEDH consta: “a formação política [que] trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade” (CEDH, 2013:13). Neste caso, a centralidade das prescrições assenta-se na convicção de que

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros (CEDH, 2013:34).

Tanto os documentos vinculados, encampados ou associados às Nações Unidas, mencionados neste artigo, quanto as DNEDHs constroem suas prescrições e diagnósticos fundados no propósito de convencer governantes, lideranças políticas e organizações da sociedade civil de que, se os direitos humanos e o desenvolvimento humano estiverem contemplados na agenda pública, como pautas relevantes para definir ações e políticas de combate à marginalização<sup>10</sup> na educação, tem-se, então, a possibilidade de efetivação de processos de empoderamento que é precedido pela formação de habilidades e capacidades. Por essa razão, os formuladores do RDH de 1990 sugerem uma

maior investigação sobre as formas e o impacto da tomada de decisão descentralizada e os mecanismos para induzir uma participação efetiva, sobre tudo entre grupos em geral desorganizados e com pouca capacidade de influência, como, por exemplo, mulheres pobres e pessoas sem terra (PNUD/RDH, 1990:147).

Todas as prescrições, contidas nesses documentos, incluídas as que estão presentes nas DNEDHs e no CEDH, esbarram, nas mesmas dificuldades ao pressupor a possibilidade de, através da educação, gerar processos de empoderamento, ainda que persistam as desigualdades (sociais, econômicas e políticas) descomunais. Tanto os RDHs e os REPTs quanto as diretrizes, ao elaborar suas propostas de políticas e ações, colocam o facho de luz muito mais sobre a pobreza do que sobre as desigualdades. Como estas últimas parecem, de fato, insolúveis nas condições vigentes no mundo atual, então eles focam a pobreza e as diversas formas de privação e impotência geradas por ela. Consta

<sup>9</sup> José Eli da Veiga (2006) considera as abordagens do desenvolvimento humano e do desenvolvimento sustentável como a base do neodesenvolvimentismo. Ele tece, neste texto, uma crítica ao movimento de ideias chamado pós-desenvolvimentismo, para o qual “as novas roupagens do desenvolvimento – humano ou sustentável – não passariam de manobras fraudulentas” (VEIGA, 2006:16).

<sup>10</sup> O REPT (2010) traz uma ampla discussão sobre marginalização educacional. Na verdade, esses documentos reintroduzem no debate social e político esta noção de marginalização.

que, quando falam de empoderamento, as diretrizes consideram a necessidade

(...) de dar à pessoa ferramentas, para que ela própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito. O empoderamento será a chave-mestra da análise metodológica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CEDH, 2013:43).

Neste trecho estão condensadas muitas similitudes entre o que consta nos documentos encampados pelo PNUD e pela UNESCO e o que aparece no CEDH. Os núcleos centrais das ideias de habilidade, capacidade e empoderamento encontram-se, assim, associados à ideia de individualização, de mudança cognitiva e de reconstrução das subjetividades (disposições, expectativas, motivações, perspectivas) das pessoas quando são alcançadas por um novo modelo de educação que favoreça uma perspectiva de direitos humanos.

Nota-se, no caso da expansão dos esforços individuais para a construção de melhorias coletivas, que os RDHs e os REPTs bem como o CEDH confrontam-se com dois processos: a) a individualização, como processo de geração e ampliação das escolhas (pessoais, profissionais, religiosas) que as pessoas possam fazer ao longo da vida, b) a individualização, como processo pelo qual se encarrega, conforme diz Bauman (2001), aos indivíduos de encontrar soluções para os problemas sociais que os afligem. “Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia de *jure* (independentemente de a autonomia de *facto* também ter sido estabelecida)” (BAUMAN, 200:41).

Esta questão: se o processo de empoderamento derivado e potencializado pela individualização geraria, de fato, um escopo de possibilidades diversas para aqueles destituídos de toda e qualquer forma de participação é bastante controverso nas análises sociológicas contemporâneas<sup>11</sup>. Como passar, por meio da educação, de um conjunto de disposições individuais para um conjunto de qualidades coletivas e públicas? É claro que os documentos internacionais aqui mencionados discutem muito isto:

Há desigualdades profundas e persistentes na educação que são vinculadas a pobreza, gênero, nutrição, saúde, deficiências e outras formas de marginalização. O enfrentamento dessas desigualdades requer políticas que vão muito além do setor educacional (UNESCO/REPT, 2009:20).

Os formuladores dos RDHs, dos REPTs e do CEDH concebem a possibilidade de que haja, através da expansão de habilidades e capacidades educacionais, sociais e políticas, a passagem da condição de exclusão para a condição de sujeito que vai se tornando, pouco a pouco, aquele que dá direcionamento à própria vida, capacitando-se, assim, a efetuar as mudanças em favor de sua própria inclusão social e política. Luiz Eduardo Soares (2016) faz uma afirmação que se aproxima, significativamente, da visão contida nos documentos analisados.

A formação do indivíduo como experiência subjetiva original na história humana abre a possibilidade de que os sujeitos individuais se reinventem, criativamente, (...) rebe-

<sup>11</sup> N. Elias, U. Beck, Z. Bauman, A. Giddens, N. Mouzelis estão entre os muitos cientistas que se dedicaram a esta questão.

lando-se contra classificações sociais que os aprisionem (...). Os direitos humanos ganham assim seu lugar prioritário, assim como a dignidade da pessoa<sup>12</sup> (SOARES, 2016:6).

Bauman (2001) assinala que o principal problema que pode haver nesta perspectiva de individualização e/ou da individuação é que ela encarrega os indivíduos de resolver problemas sistêmicos que estão fora de seu alcance. Evidenciam-se, em várias ocasiões, nos três documentos propositivos, aqui analisados, que as soluções passam pela mudança no modo como os indivíduos agem diante da pobreza, das exclusões e das desigualdades. Trata-se de mudar o comportamento, a atitude, as perspectivas e as expectativas diante da miserabilidade e das privações. No documento REPT de 2009 consta que as "Atitudes culturais, tais como a percepção de que a educação de meninas tem menos valor do que a de meninos, têm um reflexo poderoso sobre a distribuição de oportunidades" (REPTs, 2009:69)

Em vários momentos assiste-se ao empenho dos relatórios em dar ênfase, no processo de educação, à necessidade de desenvolvimento não só de capacidades cognitivas, mas também de capacidades sociais. Veja-se o que diz o RDH de 2014

São também necessários investimentos complementares na aprendizagem ao longo da vida durante a adolescência, a idade adulta e a velhice, a fim de assegurar o desenvolvimento das capacidades individuais até atingirem todo o seu potencial. Contudo, as atuais políticas de educação e de formação profissional muitas das vezes não são devidamente focalizadas e tendem a enfatizar as competências cognitivas em detrimento das competências sociais, da autodisciplina, da motivação e de outras competências transversais (soft skills) que determinam o sucesso na vida<sup>13</sup> (PNUD/RDH, 2014:94).

Assim, a educação em direitos humanos é uma ferramenta que torna possível ao indivíduo mudar sua vida. Em alguns aspectos, o CEDH se aproxima de algumas propostas do Banco Mundial (BM) que advogam a tese de que as pessoas tenham uma educação capaz de mudar-lhes o modelo mental, a cognição, passando eles a ser participantes dos processos de desenvolvimento; mas, o BM já faz isso, como diz Horácio Etchichury (2015) sem vínculo com os aportes dos direitos sociais e humanos.

Se bem que tenham, em suas prescrições, elementos que dialogam com as perspectivas comportamentais, cognitivas, subjetivistas e individualizantes, os formuladores e encampadores dos RDHs, dos REPTs e do CEDH possuem um enfoque de direitos humanos. Ou seja, em suas prescrições eles não deixam de focar direitos, uma vez que se preocupam constantemente em ser coerentes com o que foi acordado, interna e externamente, em relação aos direitos laborais, sociais e culturais.

O *Relatório de Monitoramento Global das Metas Educação para Todos* (REPT) de 2010, que possui muitas propostas similares às que se encontram no CEDH, considera que a "marginalização na educa-

<sup>12</sup> Maria Victória Benevides (2000, p.1) faz uma ampla discussão sobre educação e direitos humanos. Segundo ela, "a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana". Ver ainda sobre isto: (Schilling, 2011; Candau e Sacavino, 2013).

<sup>13</sup> Sobre as questões das competências, ver: (UNESCO/ REPT 2002; 2012).

ção” somente será vencida se houver uma confluência cada vez maior, na agenda de políticas públicas, de direitos humanos com justiça social. O que é algo difícilíssimo num país em que uma parte expressiva da população não é alcançada por direitos básicos como é o caso do saneamento.

Imaginem-se os desafios que se põem no caminho dos professores que devem tratar, segundo as diretrizes, de conteúdos voltados para uma educação em direitos humanos com aqueles alunos extremamente pobres que vivem em moradias precárias, sem esgotamento sanitário, sem água potável, sem alimentação adequada. Como falar de direitos humanos, e não ser algo somente *pro forma*, para uma população desprovida de direitos fundamentais básicos? Como as crianças martirizadas por desrespeitos gritantes aos seus direitos veriam tais conteúdos?

Observa-se, então, que dadas as condições atuais de omissões continuadas por parte de Estados, governos, organizações internacionais<sup>14</sup> no tocante aos direitos sociais e humanos, deve-se assinalar que, conforme já foi dito, os RDHs e os REPTs, que exercem grande influência sobre o CEDH, fazem um esforço para situar suas propostas no âmbito de um enfoque de direitos.

Não se deve supor que conseguem, inteiramente, este objetivo. Até mesmo o *Caderno Educação em Direitos Humanos* parece defrontar com muitos desafios quando dizem que o norte de sua proposta é dar aos indivíduos (inclusive aos mais pobres) as ferramentas para que eles próprios lutem pelo reconhecimento de seus direitos.

Nas condições prevalentes dos parâmetros estruturais da sociedade brasileira é, sem dúvida, um desafio colossal, para os que vivem em situação de exclusão e pobreza extrema, construir um processo de empoderamento que lhes torne possível ter

acesso aos bens que o desenvolvimento sustentável proporciona a partir do resultado de uma transformação do meio onde vive. Essa transformação deverá ser um processo construído a partir da leitura crítica do mundo e dos espaços com que se relaciona, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres e exercendo a solidariedade com o outro (CEDH, 2013:43).

Não há dúvida de que a leitura crítica do mundo é essencial em toda e qualquer circunstância, mas uma transformação que leve os indivíduos a serem sujeitos de direitos, a terem, de fato, os seus direitos reconhecidos e efetivados passa por mudanças sociais, políticas, institucionais, econômicas e jurídicas profundas. Fazer parecer, de modo enfático em alguns momentos, que as mudanças no modo de entender o mundo levariam a transformações profundas da vida social pode gerar um efeito colateral, ou seja, o de anuviar os muitos obstáculos econômicos, políticos e sociais que bloqueiam os processos de mudanças, bem como os desequilíbrios de poder que existem entre as muitas instituições, pessoas e grupos sociais. Na atualidade, é muito comum esta visão de que tudo é possível desde que as pessoas, mesmo as que vivem em situação de pobreza extrema, mudem sua grade de leitura do mundo. É como se tudo dependesse, individualmente, dis-

<sup>14</sup> Pode-se indagar o seguinte: A OMC (Organização Mundial do Comércio) e diversas outras organizações similares demonstram alguma preocupação com os direitos Humanos?

so. Desaparecem, assim, os obstáculos sistêmicos.

É aposta recorrente nos RDHs, nos REPTs e no CEDH que este processo de individualização pode tornar a pessoa capaz de constituir-se defensora e promotora de seus direitos a partir do momento em que ela “própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito” (CEDH, 2013, p.43). Não há dúvida alguma de que o passo proposto pelos documentos mencionados é importante; não há segurança jurídica possível se os indivíduos não tiverem consciência de seus direitos. Mas para que haja o empoderamento mencionado pelo CEDH, seriam necessárias, no Brasil, mudanças socioeconômicas gigantescas que possibilitassem desconcentrar patrimônio, renda e poder.

A insistência constante dos RDHs, REPTs e CEDH na dimensão individual do empoderamento tem de ser problematizada à luz das (im) possibilidades de que isto ocorra em países marcados por todos os tipos de exclusão. Não se está dizendo, de modo algum, que os relatórios acima mencionados não estejam voltados para as questões como pobreza e desigualdades que obstam, a muitos, o acesso a direitos. Eles o estão. Em muitos momentos, buscam convencer os Estados, governos e organizações da sociedade civil de que não é possível esperar por mudanças de grandes magnitudes para tentar algumas melhorias no que diz respeito a acesso aos direitos e às melhorias vinculadas ao desenvolvimento humano.

## 2.- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todavia, estes três documentos (RDHs, REPTs e CEDH) possuem um valor significativo, por trazer à baila a necessidade de tornarem públicos os sofrimentos sociais e individuais resultantes do desrespeito aos direitos humanos que atinge, principalmente, a população mais pobre. Não obstante persistirem as situações de pobreza e desigualdades, fica explicitado que os mais pobres sofrem duplamente: pela situação de privação e pela situação de impotência por não possuírem os seus direitos fundamentais respeitados.

É confluyente, no interior dos três documentos, a preocupação com uma agenda de políticas que visem romper com o seguinte automatismo: pobreza e ausência de direitos como duas condições indissociáveis. Eles estão propondo um conjunto de ações que possam operar uma cisão, uma separação, entre essas duas coisas. E por que isso não pode ser tomado como irrelevante? Porque há a tentativa de fixar uma agenda de direitos humanos ainda que não haja indicações plausíveis e exequíveis, no mundo atual, de que a pobreza e as desigualdades de poder, recursos, patrimônio e renda estejam diminuindo.

Porque, em se tratando de processos que seguem *pari passu*, o combate à pobreza e às desigualdades, fazendo parte do longo percurso de ampliação, para todos, dos direitos humanos, eles têm de ser discutidos simultaneamente. Mas não há dúvida de que documentos como os RDHs, os REPTs e o CEDH defrontam-se com problemas políticos e institucionais de grande monta que impedem a ocorrência desta substancialidade. Tem-se, então a sensação de que eles explicitam

somente uma parte dos obstáculos e impossibilidades atinentes às dificuldades de expandir, de modo simultâneo, a consciência de direitos e a sua efetivação. E onde estariam tais dificuldades? Justamente no fato de lidar, ao mesmo tempo, com a potencialidade, indiscutível, de externar o quão necessário é que todos tenham os direitos humanos observados e com a obviedade de que isso não ocorrerá sem uma contínua reversão das condições que potencializam as desigualdades e a pobreza.

A abordagem das capacidades e habilidades que os três documentos abraçam tem de ser lida à luz deste desafio que pode ser sintetizado da seguinte forma: Os processos de geração de habilitação e de capacitação educacional, profissional e política podem ser, segundo os seus formuladores, um caminho, ainda que longuíssimo, para fazer confluir o caminho para a construção dos direitos humanos com o combate à pobreza e às desigualdades. Não se deve deixar de considerar que essa é uma aposta que tem estado muito em voga no final do século XX e no limiar do XXI. Sua viabilidade é uma incógnita. Sua viabilização é algo impossível de prever inteiramente, já que são apostas de longuíssimo prazo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Benevides, M. V. (2000). *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em 02 jun 2019.
- Bourdieu, P. (2003). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=3019). Acesso em 10 maio 2019.
- Brasil. (2012). *Resolução n.1 de 30 maio estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em 20 maio 2019.
- Brasil. (2012). *Parecer CNE/CP n.8/2012, aprovado em 06 março estabelece as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos*. 2012<sup>a</sup>. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 25 maio 2019.
- Brasil. (2013). *CEDH/Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Candau, V., Sacavino, S. B. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de educadores*. Educação, 36 (1), 59-66.

- Etchichury, H. J. (2015). La mente, la pobreza y el banco mundial. *Revista Enfoques*, 13 (23), 49-65.
- Furtado, C. (2002). *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, J. S. (1995). A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil. *Tempo Social*, 6 (1-2), 1-25.
- PNUD/RDH. (1990). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Definição e medição do desenvolvimento humano*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível <<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>>. [Acessado em 02/10/2018]
- PNUD/RDH. (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2000/download/pt>>. [Acessado em: 11/10/2018].
- PNUD/RDH. (2001). *Relatório de Desenvolvimento Humano: Fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2001/download/pt>>. Acessado em: 02/10/2018.
- PNUD/RDH. (2004). *Relatório de Desenvolvimento Humano: A liberdade cultural no mundo diverso hoje*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2004/download/pt>>Acessado em: 08/09/2018
- PNUD/RDH. (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano: A verdadeira riqueza das nações: caminhos para o desenvolvimento humano*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2010/download/pt>> Acessado em: 11/06/2018
- PNUD/RDH. (2014). *Relatório de Desenvolvimento Humano: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Nova York, PNUD/ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2014/download/pt>> Acessado em: 11/06/2018
- Resende Figueira, R. (1999). Condenados à escravidão apud *Trabalho escravo no Brasil contemporâneo (165-208)*. Goiânia: São Paulo: CPT/Loyola.
- Resende Figueira, R. (2004). *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Smith, A. (1999). *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sen, A. (1981). *Poverty and famine: on essai on entitlement and deprivation*. Oxford: University Press.
- Sen, A. (2008). *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras.
- Schilling, F. (2011). *Direitos Humanos e Educação. Outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Soares, L. E. (2016). Em busca de alternativa. *Folha de S. Paulo*, 27 nov. Caderno Ilustríssima, p.6.
- UI Haq, M. (1978). *A Cortina da pobreza: opções para o terceiro mundo*.



- São Paulo: Nacional.
- UI Haq, M. (1995). *Reflections on Human Development*. Nova York: Oxford University Press.
- UNESCO/REPTS. (2002). *Relatório de Monitoramento da Educação para Todos: La EPT: ¿Va el mundo por el buen camino?* Madrid, UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda> Acesso em 18/01/2018.
- UNESCO/REPTS. (2009). *Relatório de Monitoramento da Educação para Todos: Superando desigualdades: porque a governança é importante*. Brasília, UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda> Acesso em 20/08/2018.
- UNESCO/REPTS. (2010). *Relatório de Monitoramento da Educação para Todos: Marginalização*. Brasília, UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda> Acesso em 16/08/2018.
- UNESCO/REPTS. (2012). *Relatório de Monitoramento da Educação para Todos: Jovens, competências e trabalho*. Brasília, UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda> Acesso em 16/09/2018.
- Veiga, J. E. (2006). Neodesenvolvimento: Quinze anos de gestação. *São Paulo em perspectiva*, 20 (3), 1-25, jul.set.



## Construcción de identidad(es): barrio “Gauchito Gil” de Salta

Construção de identidade (s): vizinhança “Gauchito Gil” de Salta

Construction of identity (s): “Gauchito Gil” neighborhood of Salta

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

16 de junio de 2019

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

10 de octubre de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

1 de marzo de 2020

**Maria Natalia Saavedra**

Universidad Nacional de Salta

Salta / Argentina

natalita1409@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1091-7395>

### Resumen

El artículo es resultado de la investigación doctoral “Origen y construcción de identidades en el “barrio” Gauchito Gil de Salta (2009-2017). Constitución de prácticas y representaciones sociales en procesos de apropiaciones territoriales”. La misma se centró en el barrio Gauchito Gil, de la zona sudeste de la ciudad de Salta, Argentina. Se tomó como período de análisis desde su origen como “asentamiento” en el año 2009 hasta el 2017 dando cuenta de su edificación como “barrio”. Se propuso comprender cómo actores sociales subalternos de Salta deciden unirse y ocupar un territorio. Esto mediante el análisis de los modos de territorializar de los vecinos y las formas de construir representaciones sociales, lo cual incide directamente con la conformación de las identidades siempre disímiles pero que lo cohesionan como colectivo. Se pretendió que el trabajo permita comprender los nuevos procesos urbanos de la ciudad desde la década de 1990, hasta la actualidad.

**Palabras clave:** identidad(es), representaciones sociales, prácticas sociales, territorio, barrio.

### Resumo

O artigo é resultado da pesquisa de doutorado “Origem e construção de identidades no “bairro” de Gaúchito Gil de Salta (2009-2017). Constituição de práticas e representações sociais em processos de apropriações territoriais”. O foco era o bairro Gauchito Gil, na área sudeste da cidade de Salta, Argentina. Foi considerado um período de análise desde a sua origem como um “assentamento” em 2009 a 2017, contabilizando sua construção como um “bairro”. Foi proposto compreender como os atores sociais subordinados de Salta decidem unir

**Referencia para citar este artículo:** Saavedra, N. (2020). Construcción de identidad(es): barrio “Gauchito Gil” de Salta. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 147-165.

e ocupar um território. Isso através da análise dos modos de territorializar os vizinhos e dos modos de construir representações sociais, que afetam diretamente a conformação das identidades sempre diferentes, mas que as unem como um coletivo. O objetivo deste trabalho foi compreender os novos processos urbanos da cidade desde a década de 1990 até hoje.

**Palavras-chave:** identidade(s), representaçõessociais, prácticassociais, território, vizinhança.

---

### Abstract

The article is the result of the doctoral research "Origin and construction of identities in the Gauchito Gil de Salta "neighborhood" (2009-2017). Constitution of practices and social representations in processes of territorial appropriations". It focused on the Gauchito Gil neighborhood, in the southeast area of the city of Salta, Argentina. It was taken as a period of analysis from its origin as a "settlement" in 2009 to 2017, accounting for its construction as a "neighborhood". It was proposed to understand how Salta's subordinate social actors decide to unite and occupy a territory. This through the analysis of the ways of territorializing the neighbors and the ways of constructing social representations, which directly affects the conformation of the always dissimilar identities but which unite it as a collective. The aim of this work was to understand the new urban processes of the city from the 1990s until today.

**Keywords:** identity (s), social representations, social practices, territory, neighborhood.

---

## INTRODUCCIÓN

La investigación interrogó el proceso de construcción de identidades en el barrio Gauchito Gil, de la zona sudeste de la ciudad de Salta, provincia del noroeste de la República Argentina. Se tomó como período de análisis desde su origen como "asentamiento" en el año 2009 (momento de ocupación de los terrenos fiscales) hasta el 2017 (momento en el cual el gobierno inicia un proceso de urbanización que incluye directamente al Gauchito Gil) dando cuenta de su proceso de edificación como "barrio".

Se propuso comprender cómo diversos actores sociales subalternos de Salta deciden unirse y ocupar un territorio. Esto mediante el análisis de los modos de territorializar de los vecinos junto con las formas de construir las representaciones sociales implicadas en dicho proceso, lo cual incide directamente con la conformación de las identidades siempre disímiles pero que lo cohesionan como colectivo y lo posicionan frente al resto de la sociedad salteña y ante los medios de comunicación, particularmente los locales. En relación con esto, la presente propuesta pretendió, además, identificar cuáles son los instrumentos y

mecanismos comunicacionales que utilizan los vecinos para la realización de sus propósitos como grupo social.

La metodología general de la investigación es cualitativa, ya que se buscó comprender las acciones del barrio Gauchito Gil como comunidad barrial insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social, la ciudad de Salta.

Para llevar a cabo la investigación se planteó como objetivo general analizar el proceso de construcción de identidades en el barrio Gauchito Gil de la zona sudeste de la ciudad de Salta, a partir de la indagación de las prácticas y representaciones sociales, en vinculación a los modos de territorialización de los vecinos del mismo, desde el momento fundacional (año 2009) como asentamiento y hasta el año 2017. Es en tal momento y luego de casi diez años de lucha por parte de los vecinos, que el gobierno desarrolló en el barrio un proceso de urbanización (que ya se había iniciado en la zona sudeste) que involucró una obra de infraestructura básica y de fortalecimiento comunitario, formando parte de un Plan nacional de hábitat. Esto implicó el reconocimiento del Gauchito Gil como barrio, tanto a nivel local como nacional.

En un plano más específico se propuso:

- Indagar en el momento fundacional del barrio Gauchito Gil, para reconstruir su proceso de conformación, atendiendo por un lado a las particularidades de los vecinos del mismo y por otro lado a las diversas condiciones contextuales implicadas.
- Identificar y analizar las prácticas sociales de los vecinos del barrio, las que los vinculan entre sí, como "modos de hacer", para comprender las maneras de territorialización específicas en el marco de los procesos de construcción de las identidades.
- Rastrear, caracterizar y comprender las representaciones sociales circulantes tanto al interior del grupo social, como aquellas que son producidas desde el exterior del territorio como las que se textualizan en los medios de comunicación de la ciudad de Salta.
- Analizar las disputas por el poder existentes, los modos en que se visibilizan los vecinos, en vinculación a las maneras de tomar la palabra, en relación con la importancia y a la incidencia de diferentes configuraciones culturales en la construcción identitaria del grupo social.
- Problematizar la construcción del relato identitario del grupo que habita el barrio, reconociendo la existencia de múltiples identidades que se producen cotidianamente y las formas en que se visibilizan cada uno de ellos.

Se enmarcó el trabajo en el campo de la comunicación y la cultura, desde una perspectiva latinoamericana, ya que se considera central el abordaje de los procesos sociales locales, a partir de modelos teóricos conceptuales elaborados por autores de tradición latinoamericana.

Poder analizar los procesos involucrados en la construcción de la identidad salteña significa un aporte a los estudios sobre barrios y asentamientos, tanto en Salta, como a nivel regional en cuanto a las investigaciones sobre ciudad. Se contribuyó además al estudio de temáticas referidas a representaciones sociales, identidades, territo-

rialidades, que se entran en procesos comunicacionales actuales. Las categorías que se desarrollaron son: ciudad, barrio, identidad(es), territorio, modos de territorialización, fronteras, centro/s-periferia/s, prácticas sociales, representaciones sociales, cultura, comunicación. Si bien las mismas se definieron de manera individual, la presente investigación propuso elaborar un aparato teórico y metodológico capaz de hacer una interpretación relacional a partir del caso indagado.

Se puede decir entonces que se trató de una investigación con parámetros novedosos, en la cual se indagó un proceso, que se inició en el momento de la toma de decisión de asentarse en terrenos fiscales, para luego proceder a la edificación de sus casas, al desarrollo de sus prácticas cotidianas, a la defensa de su territorio apropiado, con el fin de la consolidación de la identidad y la construcción de símbolos e imágenes que hacen visible esa identidad; lo cual fue útil para ver los procesos de construcción identitaria y las formas de vinculación en el interior de los grupos subalternos. Al partir de un caso particular actual/local, se intentó colaborar en la comprensión de nuevos procesos de reconstitución de la capital de la provincia que se han venido desarrollando desde la década de 1990, hasta la actualidad, lo que ha generado nuevos grupos sociales que han reconfigurado y reorganizado la estructura territorial, marcando aún más las diferencias existentes entre las periferias y el/los centro/s de la ciudad. Poder analizar los procesos involucrados en la construcción de la identidad del barrio posibilitó no solo la comprensión de la ciudad en sí misma, sino que además colaboró en los estudios sobre ciudades, sobre barrios y asentamientos informales, en cuanto a temáticas referidas a representaciones sociales, identidades, territorialidades, que se entran en procesos comunicacionales actuales.

## MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### Aspectos conceptuales

En cuanto a los aspectos teóricos-conceptuales, como ya se mencionó, la presente investigación se ancló en el campo de la comunicación/cultura desde una perspectiva latinoamericana. Desde tales estudios, se reconoce que la comunicación posee tanto una dimensión simbólica como interpretativa, las cuales son la base de la producción de sentidos para la vida en comunidad (Galindo Cáceres, 2011). Esto posibilitó pensar la multidimensionalidad de los procesos comunicacionales reconociendo la heterogeneidad de las prácticas y de los saberes involucrados en cada instancia comunicacional concreta. En tal sentido, entonces fue posible el análisis de las prácticas sociales y de la construcción de los escenarios y de los abordajes territoriales. Es a partir de allí que se profundizó en aspectos sociales, como punto de partida para poder explicar cómo a partir del caso de este barrio -un proceso invisibilizado que parece menor- es que se puede vislumbrar un proceso más amplio relacionado al funcionamiento y organización de la ciudad de Salta.

La comunicación es un aspecto co-constitutivo de lo social y por ende atraviesa todos los espacios de la vida de los actores que confor-

man la sociedad (Reguillo, 2007). Uno de ellos es el espacio público, pensado como un lugar de participación y de comunicación, donde los conceptos y las acciones de tales actores alcanzan legitimidad (Uranaga y Vargas, 2007). Pero las posibilidades no son siempre las mismas para todos, ya que la comunicación es asimétrica y por lo tanto existen grupos autorizados para tomar la palabra y otros que son silenciados, lo cual significa que se organiza la toma de la palabra y se expone un régimen de la mirada que discrimina a aquellos sectores de la sociedad que no cuentan con los recursos necesarios para hacer oír (Rodríguez, 2011).

Para pensar en ello, se tomó la teoría de las representaciones sociales, a partir de Cebrelli y Arancibia (2005) quienes piensan que las prácticas responden a determinadas representaciones que, también van engendrando o reconfigurando otras que posibilitan su significación, su reproducción y adscripción a identidades determinadas. En tal sentido, el primer paso para la conformación de una identidad barrial es la organización y representación territorial, la cual permite generar una imagen cohesiva del grupo social que los impulsa a luchar por mejores circunstancias de vida. Es así, que la lucha, la unión de fuerzas conjuntas, los unificó, y posibilitó que tomen consciencia de sí mismos, se perciban y sean percibidos, lo que les permitió elaborar una identidad colectiva.

Así, para comprender el proceso identitario del barrio fue preciso tener en cuenta que las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (Hall y Du Guy, 1996). Se entiende así que las representaciones sociales son construcciones que articulan las prácticas y los discursos, como mecanismos traductores capaces de archivar y hacer circular con fluidez conceptos complejos, cuya acentuación remite a un sistema de valores de carácter ideológico (Cebrelli y Arancibia, 2005, p. 94). Los medios de comunicación locales emplearon estas configuraciones, las cuales tienen la capacidad de hacer circular conceptos complejos mediante el uso de diferentes signos y materialidades, entramándose en los diversos discursos del resto de la sociedad. El problema es que dichas representaciones -sobre la pobreza, la marginalidad- se cristalizan de manera parcial, nunca absoluta, significaciones que obturan la percepción de su complejidad (Cebrelli y Arancibia, 2005, p. 103). Es decir que estas representaciones que se construyeron desde "afuera" del barrio Gauchito Gil, por ejemplo, generaron la producción de imágenes del mismo y de la zona sudeste, lo cual puso en circulación en el imaginario representaciones -por lo general negativas- que se actualizaron constantemente.

En tal sentido, los medios se pueden concebir entonces como dispositivos en los cuales se hace visible el funcionamiento representacional. Es así como dicha importancia radica en la potencialidad de una historia barrial que es local y de los anclajes en el pasado que tienen las mismas con todo el poder explicativo de esos espesores temporales en cuanto a la disputa por el poder de las representaciones, a la elaboración de estrategias localizadas en procesos de construcción de identidades y por ende de alteridades.

Se puede considerar entonces a las identidades como relacionales, esto quiere decir que ella se establece a partir de la diferencia. Las iden-

tidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un “nosotros” con respecto a unos “otros” y no es posible comprenderla sin entender lo que deja por fuera al constituirse como tal, esto es, la otredad, la alteridad (Restrepo, 2012). En tal sentido, se propuso entonces, pensar a la identidad como una construcción social, resultado de las interacciones entre grupos. Esto quiere decir que este proceso se elaboró en una relación, que de alguna manera opuso un grupo a los otros con los cuales entraba en contacto en base a múltiples dimensiones y en donde no todos los grupos tenían el mismo “poder de identificación”, pues éste dependía de la posición que se ocupara en el sistema de relaciones que vinculaba a los grupos entre sí.

La investigación se estructuró apoyada en la división tanto simbólica como material entre el centro principal de la ciudad de Salta y distintas periferias (Silva, 2006), una de ellas es la zona sudeste, integrada por el Gauchito Gil; partes que se encuentran en tensión constante (Ortíz, 1998). Entre el centro principal de la ciudad de Salta -lugar del comercio, de la administración pública y del turismo- y la zona sudeste, existe una frontera externa, es decir una especie de “estancia entre”, un espacio de lo uno y lo otro, donde existe una diferencia, pero también una especie de continuidad (Camblong, 2005). Debido a las transformaciones macro estructurales que ha sufrido la ciudad en las últimas décadas, muchos ciudadanos abandonaron los centros y se desplazaron a las periferias. La consecuencia directa es diversos sectores de la sociedad salteña que viven al margen, que se les niega una concreta existencia, ya que no se les reconoce sus derechos básicos como ciudadanos, a cubrir sus necesidades primordiales, como lo es la vivienda digna.

Para explicar la dinámica identitaria, se parte de una concepción del barrio como una producción ideológico-simbólica, que permite la reproducción y transformación social (Gravano, 2003); como un espacio socialmente heterogéneo, pero que a la vez implica sentidos compartidos. Lo que se analiza son los modos en que los vecinos del barrio construyen sus propias territorialidades, mediante el uso y tránsito de sus espacios, es decir mediante la convivencia en los mismos. En tales modos de territorialización es posible distinguir fronteras internas (Segato, 1999) entre los diferentes sectores del barrio y con los barrios aledaños, fronteras que pueden ser más claras o difusas, más fijas o cambiantes, pueden generar consensos o disensos (Grimson, 2009), lo que da cuenta de las tensiones existentes. De este modo es que se analiza cómo y por qué causas, un conjunto de personas de diferentes procedencias, se unen, se apropian de un territorio y lo convierten en un barrio autogestionado (Martínez Díaz, 2010) y organizado.

### Propuesta metodológica

La metodología general de la investigación es cualitativa. Las estrategias influyeron directamente en primer lugar con el diseño muestral (los vecinos del barrio Gauchito Gil y de la zona sudeste de la ciudad de Salta), en segundo lugar con las técnicas de recolección de información (observación participante y no participante, entrevistas en profundidad semi estructuradas, revisión de fuentes de observación secundaria como ser los datos de diversos censos) y en tercer lugar con las técnicas



de análisis de datos (estructural en base al análisis del discurso y etnográfico; y de contenido cualitativo).

En cuanto a la estrategia metodológica, la investigación propuesta se llevó a cabo a través de diversas metodologías y estrategias cualitativas para comprender el objeto de estudio. Se emplearon diferentes técnicas de recolección de información para profundizar en la indagación y contrastar los datos obtenidos durante todo el proceso estudiado. Se propuso el desarrollo de un esquema metodológico conformado por tres perspectivas, histórica, cualitativa e interpretativa.

En cuanto a la perspectiva histórica se retomaron los procesos de urbanización de la ciudad de Salta y la región en las últimas décadas, exponiendo la condición territorial de las ciudades, territorios siempre emergentes y discontinuos. Se reconstruyeron las circunstancias que dieron origen al barrio "Gauchito Gil", detectando los acontecimientos fundadores. Esto permitió analizar los espacios apropiados y circulados, como formas de construcción de territorialidades de los barrios marginales de Salta. Para ello se tomaron en cuenta los testimonios de los vecinos, lo que permitió identificar cómo se diseñan los espacios y por ende se significan. Se recurrió a las notas periodísticas recabadas de periódicos locales de mayor tirada en Salta. Se puso especial énfasis en el modo en que los medios de comunicación construyen textualmente las temáticas referidas al campo trabajado. Por un lado, se elaboró un corpus mediático con noticias de medios particularmente locales que han difundido información de la zona sudeste y en especial al barrio Gauchito Gil. Por otro lado, se construyó un corpus testimonial que incluyó entrevistas cualitativas en profundidad de los vecinos del barrio y de la zona sudeste de Salta y observaciones participantes y no participantes.

La perspectiva cualitativa abordó a las representaciones sociales como instrumentos políticos por medio de los cuales se lucha, lo cual incide directamente en el proceso de conformación de las identidades. Se hizo hincapié en las prácticas cotidianas de los integrantes del barrio, como modos de hacer y por ende de tomar la voz, lo cual permitió su visibilización como grupo social subalternizado. Se tomaron los testimonios de los vecinos para dar cuenta del proceso de construcción del barrio, de los obstáculos que debieron sortear para ello y se identificarán los juegos de poder que permiten explicar la estructura del barrio. Se realizó un trabajo de tipo etnográfico, que incluyó el registro de las prácticas del grupo en el campo, lo que permitió determinar los puntos de identificación de los vecinos entre sí. Se complementó este análisis con la perspectiva comunicacional, como la intersección entre universos simbólicos diferentes (Grimson, 2007), que permite poner atención a las formas de comunicarse de los vecinos y a los problemas de comunicación al interior y al exterior del barrio. Es decir que se reflexionó sobre la comunicación centrando la mirada en el entramado de sentidos que se dan en la vida cotidiana, en el encuentro con el otro (Uranga, 2014). Se utilizó la observación y se tomaron las notas de campo correspondientes para registrar fielmente la información obtenida.

La perspectiva interpretativa sirvió para dilucidar, por un lado, las prácticas discursivas de los actores sociales estudiados y, por otro lado, el modo en que los medios de comunicación abordaron las temáticas

referidas a la zona sudeste de la ciudad en general y del barrio "Gauchito Gil" en particular. De esta manera es que se dio cuenta de cómo es que se construyeron las representaciones sociales (representaciones religiosas, sobre la pobreza, sobre el trabajo, entre otras) y las formas de autorepresentación. Así se dio cuenta de cómo es que a partir de las prácticas es que se configuraron las representaciones sociales y por ende se condujo a los procesos identitarios. También se trató de determinar las estrategias de comunicación desarrolladas por los vecinos del barrio, como herramientas que posibilitaron la comprensión de las alteridades, sin negar sus diferencias, sino más bien abriendo nuevos espacios de encuentro. Se estudiaron entonces las problemáticas del barrio como situaciones locales que merecen una interpretación y a los vecinos como agentes de cambio que idean así planes para la acción y resolución de las mismas.

## EL BARRIO GAUCHITO GIL DE SALTA

La provincia de Salta se encuentra ubicada en el noroeste argentino y cuenta con 1.214.441 habitantes<sup>1</sup>. Ella se identifica por una serie de características tradicionalistas y conservadoras que se remontan a la época colonial. Se puede decir que la historia salteña, se halla signada por una fuerte impronta de prácticas e instituciones coloniales (Flores Klarik y Naharro, 2011), lo que permite advertir que en la provincia tienen cierta vigencia, aún en el presente, marcos perceptivos de cuño colonial, donde guardan fuerza operativa y clasificatoria nociones raciales, ancladas en el linaje, la pureza de sangre, el origen social y status, o adjetivaciones como "decencia" y "nobleza" (Villagrán, 2011). Esto implica que es posible identificar las matrices coloniales y las formas patriarcales no sólo de modo particular en Salta sino también de manera más amplia en el NOA (Arancibia, 2014).

La ciudad capital cuenta con 536.113 habitantes<sup>2</sup> y es sede de importantes referencias patrimoniales, lo que se observa en la arquitectura, los monumentos, los museos y las distintas manifestaciones artísticas y folklóricas que históricamente fueron atractivas para el turismo (Troncoso, 2013). En este contexto, el proceso de construcción de la identidad salteña es constante. Los sectores dominantes intentan crear una imagen positiva y unificada de la ciudad, como limpia, amena y visitable, abierta al turismo. Es decir que se crea una imagen turística de Salta, cuyas representaciones e imaginario se popularizan en relación a las manifestaciones culturales -como ser el folclore y la artesanía- y que se vinculan con las relaciones de poder, no sólo a nivel local sino también nacional; pues es el Estado quien construye, promueve y difunde tal imagen como parte constitutiva de la nacional (Álvarez Leguizamón, 2010). Pero tal identidad, no puede ser única y homogénea, sino que más bien dentro de la misma se producen muchas otras identidades que se cruzan, se cortan, se atraviesan entre sí; generando imágenes "otras" que se contraponen a la primera.

Como ya se mencionó, la ciudad no sólo es aquel centro, pues en la misma, un poco más alejadas de ese núcleo turístico, existen periferias distintas. Es allí donde muchos ciudadanos habitan, donde transcurren

<sup>1</sup> Datos obtenidos de acuerdo con el último Censo de Población, Viviendas y Hogares realizado en el año 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC).

<sup>2</sup> Datos sacados del Censo 2010 respecto de la provincia de Salta, según departamento, obtenido de la Dirección General de Estadísticas del Gobierno de la Provincia de Salta.

sus vidas, donde se desarrolla su cotidianeidad y por lo tanto donde se hacen visibles las desigualdades sociales. Se puede decir entonces que el territorio actual de la ciudad se constituye como un espacio social heterogéneo, consecuencia de una estructura social segmentada y atravesada por configuraciones sociales diversas. Un ejemplo de periferia es la configurada por la zona sudeste de la ciudad de Salta, la cual es nominada como una periferia, integrada por barrios tales como: Solidaridad, Sanidad, Primera Junta, La Paz, Libertad, Gauchito Gil, San Ignacio, El Círculo, Democracia, San Benito, Siglo XXI, entre otros. Se encuentra caracterizada por una serie de problemáticas tales como contaminación, delincuencia, pobreza, entre otros, que inciden en cómo se va configurando la cotidianeidad de los vecinos y por ende su identidad colectiva.

La investigación se focaliza en el barrio Gauchito Gil, el cual se gestó como asentamiento en el año 2009, cuando una serie de familias se asentó de manera ilegal en terrenos fiscales, no aptos para el hábitat. Sólo disponían de plásticos, maderas y chapas, que improvisaban como paredes, techos y pisos. No contaban con condiciones mínimas de hábitat, ni con los servicios e instituciones imprescindibles, por lo cual debieron acudir a autoridades de gobierno, quienes tardaron años en dar respuestas a sus necesidades. Las problemáticas recurrentes tienen que ver con la pobreza extrema, la contaminación, la delincuencia, entre otros factores que se han constituido como el contexto en el cual el Gauchito Gil se inició y desarrolló su proceso paulatino de transformación de asentamiento a barrio en vías de organización.

Actualmente el barrio está integrado por 600 familias que componen 17 manzanas, 356 lotes y cuya superficie del Área de Influencia Directa es de 11,35 hectáreas. A lo largo de este proceso los vecinos han generado una serie de estrategias comunicacionales para aprovechar la atención de los medios de comunicación y posicionarse ante el resto de la sociedad salteña y al Estado. Así lograron ciertos niveles de visibilización sobre la necesidad de mejores condiciones de vida en el barrio y de algún modo desplegaron una política comunicacional sui generis que les permitió ciertas conquistas. Se puede sostener que es un barrio que resiste a sus estigmas, a los intentos de desalojos y que se autoorganiza permanentemente.

## DISCUSIONES

### El barrio como espacio de lucha

Se concibe al barrio como aquella porción de territorio en el que los actores sociales transitan, el cual habitan, donde se relacionan y donde se generan los valores, las costumbres, las luchas por el poder y por el reconocimiento de sus necesidades insatisfechas. Por un lado, se lo considera como el lugar que los vecinos eligen para desarrollar individualmente sus experiencias familiares, mientras que, por otro lado, posibilita la experiencia colectiva, como grupo social. El territorio adquiere significación en la medida en que los vecinos estampan sus vivencias en él. Esto se lleva a cabo a través de una "marcación" de los

espacios, como ser el cartel colocado en el año 2010 en el barrio con el nombre "Gauchito Gil", elemento que sirve de referencia para los vecinos y que otorga un sentido simbólico y referencial.

Esto, permite pensar que el espacio empieza a ser territorializado cuando empiezan a desplegarse las prácticas de quienes lo habitan, como formas de hacer, de decir, de pensar y de sentir de los vecinos. El territorio es entonces un espacio donde los actores sociales extienden sus prácticas, donde comparten un conjunto de factores comunes, que los vinculan entre sí y que les otorga un sentido identitario, lo que conlleva a pensar que es el espacio donde habitamos con los 'nuestros'.

El barrio Gauchito Gil se inició con la acción de un conjunto de personas, que tuvieron la idea de ocupar y apropiarse un terreno, para allí edificar sus viviendas. Pero hay otras acciones comunes llevadas a cabo por los vecinos, que fueron conformando su identidad. Las prácticas sociales se pueden concebir entonces como aquellos "modos de hacer" (Cebrelli y Arancibia, 2005, p. 100) que siempre implican un sentido y permiten hacer una valoración del mundo. Se conforman a partir de valores que condicionan la manera del ver el mundo de los actores sociales, por lo cual permiten establecer relaciones entre instituciones, valores, comportamientos, procesos sociales, etc. Pero la vinculación entre estas prácticas no se mantiene inalterable, sino que más bien entre el hacer, el decir y el valorar existen variaciones que llevan a pensar que estas prácticas no siempre permanecen inalterables, estáticas, fijas, sino que más bien se van modificando a través del tiempo, de acuerdo a las necesidades de los actores y del contexto histórico que se vive.

El barrio se percibe como un espacio estructurado, que se encuentra conformado por diferentes actores sociales que se relacionan entre sí y que a la vez luchan por obtener posiciones de poder cada vez mayores. El espacio por el que circulan está delimitado espacial y simbólicamente, desarrollando allí sus prácticas cotidianas, es decir haciendo uso del mismo y extendiendo indefectiblemente su corporeidad al territorio. Dentro de tal campo, los actores sociales ocupan posiciones diferenciadas, que dependen de las características y tanto del capital material como simbólico de los mismos. Un ejemplo del funcionamiento, tiene que ver con la posición particular de algunos de los vecinos, que son delegados y por lo tanto cumplen con las funciones específicas de organización que se les demandan. Al efectuar esto, se definen como líderes, que el resto de los habitantes del barrio deben seguir, agradecer y reconocer. Es decir que si bien hay vecinos que no aprueban la representación de algunos de los delegados, éstos se han unido en numerosas ocasiones para pedir la resolución de sus requerimientos como colectivo, por lo tanto, se les debe reconocer sus esfuerzos, sus diligencias y a la vez se los debe apoyar en sus gestiones.

La noción de territorio es por lo tanto indisociable de las nociones de poder y dominio. Esto en el sentido de que las posiciones que se ocupan en el interior de un territorio, se vinculan con un juego de relaciones de poder, poder que se tiene y se concede. El juego de poder se centra especialmente en la lucha por el dominio y ocupación (material y simbólica) del espacio, por la demarcación del mismo bajo los principios de exclusión. Es decir que el uso social del territorio permite el

establecimiento de bordes, dentro de los cuales se diferencia por un lado a aquellos que se encuentran dentro de los bordes, o sea los actores familiarizados y por otro lado a quienes están fuera de los mismos, es decir a los que se reconoce como extranjeros. La distribución del poder es siempre desigual y depende de cada uno de los vecinos.

Es por ello, que el barrio, es para los vecinos un espacio propio, de protección, de lucha, de unión, donde desarrollan su vida y al cual le otorgan un significado. Se convierte en resguardo de lo propio, permite construir un "nosotros/as" que se diferencia de un "otros/as", es decir que se da un desplazamiento del "yo" al "nosotros/as", lo que da cuenta de la construcción de la vida colectiva y por ende de su relato identitario. Se va construyendo así un "aquí", un lugar de origen, de pertenencia, un espacio de referencia de experiencias, que a la vez se conforma como un espacio simbólico de resistencia, de lucha.

### Sentidos de ciudad diferenciados

Como ya se detalló, Salta se encuentra estructurada entre diferentes porciones urbanas, el centro principal donde se ubica el casco histórico, lugar del comercio, de la administración y de lo turístico; y distintas periferias -siendo la zona sudeste la ubicación del barrio objeto de la investigación-. Los vínculos entre estas partes son siempre permanentes, así como el tránsito y movilidad de las personas por las mismas. La ciudad es básicamente producto de la acción de los actores en el espacio urbano, lo que le otorga una dimensión significativa. Es decir que, cada sitio de ella resulta característica y adquiere significación por parte de los habitantes, ya que es foco de emociones y sentimientos personales, pero también de las relaciones de poder -sociales e históricas- lo que implica sentidos de ciudad (García Vargas, 2015).

A pesar de que hay sentidos de ciudad dominantes, que intentan unificar hegemónicamente las percepciones del espacio -como la de ese centro salteño-, existe heterogeneidad. Se la debe reconocer a través de las experiencias personales y colectivas que se traducen en formas de apropiación y significación (García Vargas, 2015). O sea que, el conjunto de representaciones, de recorridos, de construcciones, de objetos, de pasados y presentes, acumulados, comprenden así una cartografía imaginaria de la ciudad actual, donde existen polos diferenciados (Agier, 1997), que, si bien forman parte de una misma ciudad, implican diferentes significados y usos del espacio. Éstos dependen de las experiencias de quienes la viven, transitan, usan y producen. Lo que hace pensar que son las experiencias de cada visitante y de cada habitante las que van edificando imágenes de ciudad.

La imagen de ciudad predominantemente difundida tiene que ver con la imaginación de un centro urbano en armonía, de una ciudad pintoresca, con una plaza principal y edificios circundantes de arquitectura colonial, que aluden a la representación coincidente con el imaginario urbano sobre el cual se fundó, con perspectiva española (Perassi, 2015). Así, se convirtió en polo de atracción en función de la distinción que proporciona conocerla, vivirla, sentirla. Es "Salta, la linda", por lo cual implica lo bello, lo admirable para quien viene de visita, pero, además, es el lugar del ocio y de lo administrativo de la población salteña.

Siguiendo con la lógica de la distribución de los espacios, lo que responde a cuestiones históricas que fueron configurando la ciudad, también existen dentro de la misma esos barrios que se conocen y se nombran como “marginales” o “periféricos”. Los cuales se identifican por distancias sociales más que espaciales y que reciben los valores negativos en comparación con el resto de la ciudad (Agier, 1997). El Gauchito Gil se podría considerar como uno de ellos, ya que como se mostrará más adelante, suele ser representado con características negativas. Lo importante es ver cómo este grupo social, mediante el despliegue de sus prácticas cotidianas, van “trazando” los espacios -no sólo el barrio y la zona, sino también el centro- apropiándose los.

En relación a ello, se llevaron a cabo diversas entrevistas a los vecinos del barrio Gauchito Gil y se les consultó sobre su vinculación con el centro. Daniela, una de las entrevistadas, sostenía que solía ir al centro muy seguido y que, si bien ya terminó el colegio, va a juntarse con sus amigos. Mientras que sus abuelos, con quienes reside, “van más para hacer papeles y todas esas cosas”. Ramiro por su lado, comentaba que: “A veces, unos domingos, voy a pasear”. Delia mencionaba que no va mucho, pero que “Por ahí el fin de semana, que llevo a mi nieto a la calesita, a pasear, pero después no”. Eulogio contaba que antes no le gustaba el centro, que no se ubicaba bien, ya que él vivía antes en Santa Victoria Oeste y que le costó adaptarse y ubicarse. Pero de a poco esa situación se fue modificando. Tales testimonios permiten entender que el centro es por un lado donde se deben realizar los trámites tanto en las oficinas de las empresas como en los organismos de gobierno. Por el otro, ese espacio urbano es usado como lugar de reunión de amigos, para salir a pasear en familia los fines de semana, destinado a la distracción, de los entretenimientos.

En relación a lo anterior, es posible decir que la ciudad tiene una ambigüedad constitutiva (Gorelik, 1998). Son los sentidos de ciudad los que posibilitan la comprensión de las identificaciones con una u otra parte de Salta. El territorio es la dimensión esencial a través de la cual se revelan las estructuras de poder, lo que deja en evidencia las desigualdades y diferencias sociales. Las mismas resultan evidentes en la cartografía salteña, donde se establecen diferenciaciones entre capas urbanas (Bergesio y Golovanevsky, 2014) cuyos habitantes que la conforman, la transitan, la viven, la experimentan, haciendo propios los espacios.

### Hacia una identidad colectiva

Para comprender el proceso de conformación del relato identitario del Gauchito Gil, se toma a Hall y Du Guy (1996) quienes explican que el concepto de identidad es estratégico y posicional, que no existe una única identidad, sino muchas identidades que nunca se unifican, que nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de los discursos, las prácticas y las posiciones diferentes, por lo general cruzados y antagónicos. Es decir que se encuentran en constante proceso de cambio y transformación.

Es posible decir entonces que la identidad no es única, ni fija de una vez y para siempre y que tiene que ver con las narrativas -siempre cam-

biantes- del sí mismo, con la historia que los vecinos cuentan de ellos mismos para saber quiénes son. Narrativas a través de las que, éstos se representan a sí mismos y por las cuales sus experiencias adquieren sentido. Pero que, como ya se dijo, no se conforman solamente desde adentro del barrio, sino que se ven influidas por las percepciones y representaciones que se generan y circulan desde afuera. Esto implica que esas identidades no sean homogéneas o singulares, sino que más bien se superponen, contrastan y oponen constantemente entre ellas.

En consecuencia, las identidades no son totalidades puras o encerradas, sino que se encuentran abiertas, expuestas y definidas por esas contradictorias intercesiones. De esta manera, los individuos se pueden adscribir al mismo tiempo a formas de identidad múltiples y que en algunos casos hasta pueden ser contradictorias. Al respecto, los integrantes del barrio se representan y enuncian como "vecinos", "jóvenes", "luchadores", "esperanzados", "activos", "pacientes". Al mismo tiempo, son integrantes de sus familias, de clubes de fútbol, de instituciones religiosas diferentes, de espacios laborales distintos, de grupos de amigos, de partidos políticos, de consejos vecinales, entre otros. Es decir que pueden tener identidades infinitas, que los constituyen y que, en ocasiones, pueden confluir o contradecirse y están siempre en constante movimiento.

Por consiguiente, no es posible decir que se construya una única identidad que homogenice a sus habitantes, sino que más bien se podría sostener que en ciertos momentos dados se producen "cerramientos provisionales" que generan el efecto de hacer aparecer a las identidades como si fuesen terminadas y estables, lo que siempre es una ilusión, una situación momentánea (Restrepo, 2015). Esto quiere decir que, en la historia del barrio se pueden identificar situaciones con ciertas características que hacen parecer como si la identidad colectiva que los identifica, que los representa y define fuera la lucha, el esfuerzo colectivo por la organización del grupo social, por la resolución de sus necesidades, para salir de las condiciones de pobreza en las que se encuentran sumidos.

Teniendo en cuenta esos "cerramientos provisionales" de la identidad que menciona Hall, es posible decir que existe la elaboración de una identidad colectiva como grupo social. En ese sentido, se parte de tener en cuenta el carácter procesual de la identidad (Hall y Du Guy 1996), lo cual se da a partir de las narrativas del yo de los vecinos, lo que permite la elaboración del relato del barrio como una coproducción en la cual se pueden evidenciar constantes negociaciones/imposiciones.

Esas narraciones dan cuenta de las tensiones entre nosotros/otros es decir que los vecinos, simultáneamente, se identifican con el grupo al que pertenecen y, a la vez, se diferencian de los otros grupos sociales. En este sentido construir identidad involucra también elaborar alteridades, pues se trata de un proceso que parte de la diferencia, que entraña un trabajo discursivo de marcación y ratificación de límites simbólicos. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso (Hall y Du Guy, 1996). Es decir que el barrio Gauchito Gil se construye a través de la diferencia y no al margen de ella, en relación con sus diversos "otros" que cambian según la época y el lugar (Briones, 2007).

Para dar cuenta de los procesos relacionados a la identidad colectiva del barrio, se consideran esenciales los procesos de identificación de los vecinos, como integrantes de un grupo social más amplio, o sea el barrio, respondiendo a determinados "modos de hacer" (Cebrelli y Arancibia, 2005, p.100) que siempre implican un sentido y permiten hacer una valoración del mundo. Es así que las prácticas sociales se conforman a partir de valores que condicionan la manera del ver el mundo de los actores sociales, por lo cual permiten establecer relaciones diversas. Pero estas prácticas no se mantienen inalterables en el tiempo y en el espacio, sino que más bien entre el hacer, el decir y el valorar existen variaciones que llevan a pensar que estas prácticas no siempre permanecen estáticas, fijas, sino que se van modificando de acuerdo a la coyuntura histórica en que se vive y más particularmente en relación a las necesidades de los actores sociales. Se puede decir entonces que ninguna práctica ni los conflictos que le son constitutivos pueden comprenderse extirpada del contexto específico en el cual ha sido creada y donde adquiere sentido (Grimson, Merenson y Noel, 2011).

Es posible decir entonces que es a partir del análisis de las formas de enunciación, además de las prácticas de los vecinos del barrio Gauchito Gil, que se ha podido evidenciar, desde el origen del barrio, la lucha como núcleo de identidad, de una identidad colectiva basada en la cohesión de fuerzas. Así, las prácticas y las estrategias llevadas a cabo para solucionar sus necesidades han sido un factor clave de su existencia como grupo social, lo que ha posibilitado crear una imagen de "nosotros". Pero esto no ha sucedido sólo hacia adentro del barrio, sino también ha permitido la visibilización en el espacio mediático y el reconocimiento del barrio como parte integrante de la ciudad de Salta.

## RESULTADOS

A lo largo de este trabajo de investigación todos los objetivos planteados inicialmente se fueron cumpliendo. Inicialmente, se dio cuenta del objeto de estudio de la investigación, de sus características y particularidades, lo que posibilitó enunciar los primeros interrogantes de la tesis. Además, se planeó el abordaje teórico y metodológico mediante el cual se desarrolló la investigación. Es así que, se estableció un marco general del trabajo, dando cuenta brevemente del estado del arte, detallando los antecedentes previos vinculados a la problemática analizada; y, se expuso el marco teórico que orientó la formulación de los objetivos generales y particulares propuestos.

Luego se indagó en el momento fundacional del barrio Gauchito Gil, para reconstruir su proceso de conformación, atendiendo -por un lado- a las particularidades de los vecinos del mismo y -por otro- a las diversas condiciones contextuales implicadas. En este sentido se estableció una breve contextualización que permitió ubicar al barrio estudiado en el mapa de la ciudad de Salta, focalizando en la zona sudeste de la misma. Para poder explicar tal proceso de conformación, se reconstruyó su historia a partir de los testimonios de los vecinos y de las primeras noticias sobre el mismo elaboradas por los medios de



comunicación local. Éstos, tomando la temática de las consecuencias negativas de anegamientos e inundaciones por las constantes lluvias, generaron y pusieron en circulación representaciones negativas sobre el barrio y sus habitantes que resultaron fundacionales de la percepción que se tenía "desde afuera".

A partir de este corpus inicial, se pudieron determinar tres etapas que se consideraron centrales:

1. 2009-2011: asentamiento y ocupación de los terrenos fiscales
2. 2012 – 2014: vínculos entre vecinos con autoridades del Gobierno Municipal y Provincial, y, con empresas para la obtención de los servicios requeridos; despliegue de estrategias autogestivas para la resolución de sus necesidades
3. 2015 – 2017: el estado Provincial y Municipal reconocen la existencia del barrio y lo incluye en el territorio de la ciudad, desarrollando obras de urbanización.

Se puede decir entonces que la historia del barrio se fue conformando como un espacio de lucha y de resistencias a los obstáculos de la cotidianeidad y que se sortearon para lograr la edificación del mismo, su urbanización mientras, a la par, se fue constituyendo su identidad como colectivo.

Seguidamente se detallaron los primeros pasos del proceso de organización como barrio, el cual inicialmente se había conformado e identificado con el nombre de "Gauchito Gil". Luego, debido a los constantes ingresos y salidas de familias en el lugar, se incorporaron otros grupos que se nombraron como "La Gota" y "La Laguna", sectores que debieron ser unificados a los fines de seguir reforzando en el imaginario la existencia de la comunidad barrial tal como habían sido nombrada e imaginada desde su origen.

Esta etapa de la investigación requirió de un intenso trabajo en territorio, mediante la realización de entrevistas cualitativas en profundidad, lo que posibilitó la comprensión de los vínculos interinos entre las familias y entre éstas y sus delegados. También se llevaron a cabo observaciones no participantes para dar cuenta de los detalles de las calles, las casas y las familias que constituyen la estructura del barrio. Todo esto permitió comprender el proyecto de organización y urbanización que está a la base tanto de sus haceres en el día a día como en sus acciones autogestionarias orientada a las mejoras de la vida en el lugar.

Se recuperaron los relatos fundacionales apelando a las memorias individuales de los integrantes del barrio, para así reconstruir la memoria del colectivo desde sus propias palabras. Mediante las entrevistas realizadas se pudo ir entretrejiendo la narración a partir de los recuerdos de los mismos protagonistas. Se tomó como punto de partida el rumor sobre la existencia de tierras que podían ser ocupadas en cierto lugar. Posteriormente, se consideró la etapa del asentamiento y consecuente apropiación de los espacios como fundacional.

Se indagó sobre la "apropiación territorial" respecto de las modalidades diferenciales de los vecinos para apropiarse y establecer su dominio sobre los terrenos ocupados. Para ello se propuso reflexionar acerca de las posibles nociones para clasificar el territorio ocupado, ha-

bitado, y transitado cotidianamente. Se problematizaron los términos villa, asentamiento, barrio, barrio popular desde las concepciones teóricas y, asimismo, se establecieron comparaciones con las variables empleadas por distintos censos poblacionales.

A partir del trabajo realizado se decidió respetar la autopercepción que los vecinos tienen de sí mismos como miembros de un "barrio". A la vez, se propuso hacer hincapié en las experiencias particulares de habitabilidad y de convivencia que se pudieron extrapolar del análisis de los testimonios como de las observaciones realizadas. En tal sentido, se comprendió la importancia de las prácticas como "modos de hacer" que, a medida que se van desplegando en el territorio, producen el efecto de "trazado" y, por ende, generan un proceso de territorialización que implica identificaciones, apropiaciones.

Siguiendo con lo anterior, se planificó rastrear, caracterizar y comprender las representaciones sociales circulantes tanto al interior del grupo social, como aquellas que son producidas desde el exterior del territorio como las que se textualizan en los medios de comunicación de la ciudad de Salta. Con ese fin, se estableció, en relación al caso estudiado, la diferenciación entre centro(s)/periferia(s). Se mostró cómo el centro de la ciudad es representado con fines turísticos por el Gobierno Provincial -imágenes legibles en los spots publicitarios- y cómo esa representación se hipercodifica en el imaginario social, entre otras razones, porque los medios la reproducen y amplifican. Se explicó que el casco histórico es imaginado como una vitrina urbana abierta al público cuya única función parece la de deleitar a turistas, paseantes y locales. Se señaló el contraste de esta imagen idílica con la situación de las periferias, una de ellas configurada por la zona sudeste, a la que los medios suelen representar como un territorio casi inhabitable, donde vive un sector social inferior, marginal, ilegal, peligroso y pobre. Se hizo hincapié en estas imágenes diferenciadas de la misma ciudad de Salta y en que son los poderes considerados como hegemónicos -algunos medios de comunicación, políticos, autoridades de gobierno, empresas- los que crean y refuerzan tales representaciones.

Para cerrar el trabajo, se problematizó la construcción del relato identitario del grupo que habita el barrio, reconociendo la existencia de múltiples identidades que se producen cotidianamente y las formas en que se visibilizan cada uno de ellos.

Se concluyó sosteniendo que, dado el carácter procesual de las identidades, es posible detectar ciertas estabilidades, a modo de "cerramientos provisionales", lo que permite afirmar que se elabora un relato del barrio como un proceso individual y colectivo, elaborado a partir de narrativas del yo que se transforma en un nosotros por parte de los vecinos. Una narración que trata sobre los terrenos que se ocuparon ilegalmente, en los que edificaron casas de las cuales no tienen ningún papel que les acredite tal propiedad, lugar en donde viven, aunque "nadie vaya", es decir esas "orillas" abandonadas, olvidadas que "no viven de las promesas" de los políticos, que se autogestionan las soluciones a sus problemas y que preservan la esperanza de ser reconocidos como los ciudadanos que son. Así se construye un relato compartido cuyo núcleo identitario tiene que ver con la unión de fuerzas, con la construcción de ese nosotros, un proceso que se aspira a

continuar observando, repensando e indagando desde nuevas perspectivas y enfoques, cuyo ideal se fundamenta en la esperanza de seguir reflexionando, luchando, soñando e imaginando un futuro barrial mejor, más luminoso, más justo, más equitativo y que reduzca las distancias entre centro(s)/periferia(s).

## CONCLUSIONES: CIERRES Y CONTINUIDADES

En el este trabajo se han presentado los resultados del trabajo de investigación que implicó la realización de la tesis doctoral. La misma explicó que desde hace más de dos décadas en Salta se han venido generando transformaciones macro estructurales, lo que ha desembocado en el desarrollo de nuevos procesos de urbanización. Estas modificaciones se relacionan con la aparición de nuevos grupos sociales que han sido empujados a resolver su acceso a la ciudad mediante formas 'ilegales', lo que ha reconfigurado y reorganizado la estructura territorial y, por ende, han puesto de manifiesto las desigualdades que se dan en el espacio urbano. Como consecuencia directa, se han marcado aún más las diferencias existentes entre las periferias y el centro principal de la ciudad.

La investigación tuvo como principal hallazgo, que en el barrio Gauchito Gil de la zona sudeste hubo un desarrollo de estrategias comunicacionales creciente por parte de los vecinos que les ha permitido conseguir una mayor visibilidad en los medios y, a su vez, les permitió posicionarse de mejor manera para petitionar con mayor eficacia ante las autoridades gubernamentales y así poder conseguir bienes, servicios, etc., es decir, para obtener las condiciones de vida necesarias.

En este sentido, se propone seguir reflexionando acerca de cómo se han ido modificando tales estrategias de comunicación por parte de los vecinos del barrio Gauchito Gil en vinculación a las coberturas de los medios de comunicación, lo que incide en el desarrollo e implementación de políticas públicas por parte del Estado para la resolución de las necesidades habitacionales de los primeros. Todo lo anterior permite sostener que es posible continuar realizando nuevas indagaciones, sobre un estudio que surgió de trabajos de investigación propios previos y que da pie a nuevos interrogantes para pensar futuras indagaciones sobre las dinámicas urbanas en la provincia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agier, M. (1997). La ciudad: sentidos y representaciones. En O. Hoffmann y F. I. Salmeron Castro (Ed.) *Nueve estudios sobre el espacio: representación y formas de apropiación*. México: CIESAS.
- Álvarez Leguizamón, S. (2010). *Poder y Salteñidad. Saberes, políticas y representaciones sociales*. Salta, Argentina: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología.
- Arancibia, V. (2007). ¿O juremos con gloria morir? A propósito de la representación de la violencia en el cine de Adrián Caetano. *Revista Palabra y persona. Tiempo de violencia Segunda época. II* (2).

- / (2014). "Confrontaciones distributivas en el campo audiovisual. Hacia la construcción de visibilidad(es) de la diversidad". En: A. Nicolossi (Coord.) *La televisión en la década Kirchnerista. Democracia audiovisual y batalla cultural*. Buenos Aires: UNQui.
- Bergesio, L. (2007). Pensar la identidad como construcción social. En *Conferencia dictada en el XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico "Contextos y Diversidad Cultural" y XVIII Jornadas Nacionales de A.D.E.I.P.*, organizado por la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico. San Salvador de Jujuy, Jujuy. ISSN: 1669-2284.
- Bergesio, L. y Golovanevsky, L. (2014). Las ciudades y sus muros de cristal. Ajuste neoliberal en una experiencia del noroeste argentino. *Sociedad y Territorio*. XIV (44) Pp. 1-48.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*. (6), pp. 55-83.
- Camblong, A. M. (2005). Mapa y relato y Redes conceptuales para la interpretación". *Mapa semiótico para la alfabetización cultural en Misiones*. pp 9- 26 y 31- 36.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2005). *Representaciones sociales. Modos de mirar y hacer*. Salta: CEPHIA- CIUNSA. / (2011). *Prólogo Las representaciones y sus márgenes. Identidades y territorios en situación de frontera*. Recuperado de <http://v2.reflexionesmarginales.com/index.php/numero-anterior/10-septiembre-2011/dossier/>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Flores Klarik, M., Álvarez, M., y Naharro, N. (2011). "Defensa del lugar, luchas clasificatorias y producción de ausencias. Reflexiones a partir de movilizaciones étnico-identitarias relacionadas a la lucha por el territorio en la Provincia de Salta". En: V. Arancibia, V. y A. Cebrelli A. (Ed.) *Luchas y transformaciones sociales en Salta*. Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA).
- Galindo Cáceres, L. J. (2011). *Comunicología posible Hacia una ciencia de la comunicación*. México: Universidad Intercontinental.
- García Vargas, A. (2015). *Territorios y sentidos de ciudad: San Salvador de Jujuy, la capital provincial*. San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy – EDIUNJU.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: UNQ.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Grimson, A. (2007). (Comp.) *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. / (2009). "Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires". En A. Grimson, M. C. Ferraudi Curto y R. Segura (Comp.) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo. / (2012). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (Comps.) (2011). *Antropología Ahora. Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires – México – Barcelona: Siglo XXI.

- Hall, S. y Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Malizia, M. (2014). Condiciones de vida y fragmentación socio-espacial en el aglomerado Gran San Miguel de Tucumán (Noroeste argentino). En P. Boldrini, A. Del Castillo y M. Malizia (2014). *Estudios socioterritoriales. Revista de Geografía*. (15) pp. 15-43.
- Martínez Díaz, A. (2010). *Autogestión Comunitaria*. Recuperado de [http://academic.uprm.edu/amartinez/HTMLobj-61/AUTOGESTI\\_N\\_COMUNITARIA.doc](http://academic.uprm.edu/amartinez/HTMLobj-61/AUTOGESTI_N_COMUNITARIA.doc)
- Ortíz, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Santafé de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello. / (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Perassi, L. (2015). "Ciudad recordada y ciudad imaginada. Imaginario urbano e identidad de clase en El terruño de Daniel Ovejero (1942)". En A. García Vargas (et al.) *Territorios y sentidos de ciudad: San Salvador de Jujuy, la capital provincial*. San Salvador de Jujuy: EDIUNJU.
- Reguillo, R. (2007). Saber y poder de representación: la(s) disputa(s) por el espacio interpretativo. *Revista Nueva época*. (9). pp. 11-33. / (2008). *Políticas de (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia*. Argentina: FLACSO.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires: Siglo XXI. / (2015). Seminario opcional *Stuart Hall: estilo de labor intelectual e insu- mos conceptuales*. Maestría en Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M. G. (2011). Palimpsestos: mapas, territorios y representaciones mediáticas. *Revista Reflexiones Marginales*, N° 10, pp.5 – pp. 10. Recuperado de: <http://v2.reflexionesmarginales.com/index.php/numero-anterior/10-septiembre-2011/dossier>
- Segato, R. (1999). El vacío y su frontera: La búsqueda del otro lado en dos textos argentinos. *Seminario Internacional Fronteras, naciones e identidades* que se realizó en el IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social) en Buenos Aires.
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbanos*. Colombia: Arango Editores.
- Troncoso, C. A. (2013). Política turística y patrimonial en la Ciudad de Salta - Argentina: Disonancias en la protección y usos del centro histórico. *Estudios y Perspectivas en Turismo*. 22 (6).
- Uranga, W. (2014). *Conocer, transformar, comunicar: para incidir*. La Plata: Mimeo, UNLP. / (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Patria Grande.
- Uranga, W. y Vargas, T. (2007). *Lo público: lugar de comunicación. Hacia la redefinición de procesos y estrategias comunicacionales*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: [http://www.wuranga.com.ar/images/propios/13\\_lo\\_publico.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/propios/13_lo_publico.pdf)
- Villagrán, A. (2011). "Como una cadena que nunca se corta. Horizontes de pasado entramados de poder y visiones subalternas". En V. Arancibia y A. Cebrelli (2011). *Luchas y transformaciones sociales en Salta*. Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA).



Tramas/*Maepova*

---

# Dossier

## Dossiê

---

Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas

Ingresso na universidade e povos indígenas

University entrance and Indigenous Peoples

Coordinadoras / Coordenadoras / Coordinators

**Wagner Roberto do Amaral**

Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Felipe Curivil Bravo**

Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, Bolivia

**María Gabriela Soria**

Universidad Nacional de Salta, Argentina

---





## Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas

Ingresso na universidade e povos indígenas

University entrance and Indigenous Peoples

Dossier | Dossiê

**Wagner Roberto do Amaral**

Universidade Estadual de Londrina

Londrina / Brasil

wramaral2011@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

**Felipe Curivil Bravo**

Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy

Cochabamba / Bolivia

felipe.curivil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8502-3700>

**María Gabriela Soria**

Universidad Nacional de Salta

Salta / Argentina

mariagabrielasoria@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4147-622X>

Este dossier se *entretene* en el marco de diálogos y experiencias acontecidas en agosto del 2019, precisamente en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, realizado en la Universidad Nacional de Salta, al norte de Argentina. El mismo convocó a estudiantes, docentes e investigadoras/es de universidades públicas y privadas de toda la Argentina, también de Chile, Bolivia y Brasil, abocadas/os a un diálogo fecundo en torno a las problemáticas actuales sobre el ingreso universitario, el acceso, permanencia y las respuestas académicas, pedagógicas y políticas en un contexto de desigualdades sociales y luchas desde las diversidades de género y diversidad cultural y lingüística, visibilizadas a lo largo y a lo ancho de Latinoamérica.

El Encuentro planteó distintos ejes de trabajo que permitieron analizar y problematizar los programas, prácticas y dispositivos del ingreso universitario, como el acompañamiento académico durante el proceso formativo. Las participaciones en talleres, ateneos y conferencias propiciaron el diálogo sobre el ingreso universitario en clave intercultural, el que se profundizó con el panel central titulado "Políticas universitarias de ingreso y permanencia en clave regional"<sup>1</sup>, donde se analizaron las tensiones y desafíos de la educación superior y pueblos indígenas en América Latina, así mismo se compartieron importantes experiencias de jóvenes indígenas en diversos ámbitos universitarios latinoamericanos.

Las mismas resultan valiosas y pioneras, sin embargo en la mayoría de los casos no logran consolidarse en políticas institucionales de las universidades ni tampoco a nivel de los sistemas de educa-

<sup>1</sup> El Panel estuvo a cargo del Mg. Felipe Curivil Bravo, la Esp. Alejandra Bergagna y el Dr. Wagner do Amaral (Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, Bolivia – Universidad Nacional de Salta Argentina – Universidad Estadual de Londrina Brasil)

ción superior de los países, lo cual demuestra la existencia estructural de continuidades neocoloniales de características mono-culturales, mono-epistémicas y eurocéntricas de los sistemas e instituciones de educación superior, reflejadas por ejemplo en los currículum universitarios en la región, lo cual demanda la democratización de las instituciones de educación superior con pertinencia cultural y lingüística, por tanto se hace necesario y urgente en el ingreso universitario profundizar la inclusión y equidad hacia la diversidad e interculturalidad, para garantizar el ejercicio pleno en la educación superior de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y de todos los sectores históricamente excluidos.

El VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario y las diversas iniciativas de ingreso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior de las últimas décadas, nutren una agenda latinoamericana de interculturalización de la educación superior proyectada en uno de los ejes temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Córdoba- Argentina- en 2018, potenciada con la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) y la Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) entre otras iniciativas.

En este contexto, y adentrándonos a la educación universitaria y pueblos indígenas, sabemos que en América Latina desde hace 40 años aproximadamente, se experimenta un ascendente ingreso a los sistemas de educación superior de estudiantes provenientes de pueblos indígenas y de otros sectores históricamente excluidos, en un contexto de diversificación cualitativa del ingreso universitario.

Son diversas las instituciones y diferentes las/ los sujetos y protagonistas educadoras/es, estudiantes, investigadoras/es, gestoras/es, líderes de pueblos, comunidades, organizaciones y movimientos sociales involucrados en la tarea histórica y desafiante de provocar y promover políticas institucionales contextualizadas de ingreso, permanencia y egreso de indígenas y afrodescendientes en la educación superior y con ello la necesaria erradicación de los racismos en las universidades y sociedad en general. Sin embargo, el empeño de instituciones y colectivos en responder a la diversidad cultural en distintas regiones de latinoamérica parece no ser suficiente para garantizar el acceso y permanencia de las estudiantes y los estudiantes indígenas, campesinas/os y afrodescendientes en el ámbito universitario o educación superior. Ante lo cual resulta necesario avanzar en políticas universitarias que fortalezcan las experiencias existentes y co-construyan un proyecto universitario colectivo que hermane a la comunidad latinoamericana en diálogo intercultural, integrando a los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes desde sus prácticas de transmisión cultural, sus modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, cosmovisiones, saberes y sistemas lingüísticos entre otros, haciendo posible prácticas universitarias interculturales, ya que la educación es un derecho colectivo de los pueblos.

En específico en relación al ingreso universitario de jóvenes indígenas, consideramos que hay mucho por trabajar y profundizar, por ello

proponemos una agenda de transformaciones del ingreso y permanencia en los estudios universitarios que visualiza 6 ámbitos necesarios de abordar por los sistemas e instituciones de educación superior en el continente:

- a) *Ingreso universitario y autoidentificación indígena*, ámbito que devela las tensiones y desafíos que tienen las universidades al momento de identificar cuantitativa como cualitativamente a los estudiantes provenientes de pueblos indígenas en su ingreso a la universidad.
- b) *Ingreso universitario y racismo epistémico*, ámbito que coadyuva a visibilizar que las y los estudiantes provenientes de pueblos indígenas son depositarios de sistemas de saberes y conocimientos que la universidad ha ignorado y excluido en los procesos de ingreso universitario en un contexto neocolonial de epistemicidios, donde la universidad latinoamericana ha sido un actor protagonista como expresión de ciencia colonial.
- c) *Ingreso universitario y lenguas indígenas*, ámbito que contribuye a problematizar la condición de los derechos lingüísticos de las y los estudiantes provenientes de pueblos indígenas en los procesos de ingreso universitario, toda vez que muchas y muchos estudiantes son bilingües activos o pasivos con la lengua indígena, ya sea como primera o segunda lengua.
- d) *Ingreso universitario, género y pueblos indígenas*, ámbito que aborda las tensiones y desafíos en los procesos de ingreso universitario de las identidades de género de las estudiantes y los estudiantes provenientes de pueblos indígenas, puesto que la homogeneidad cultural como expresión de racismo estructural en el sistema de educación superior también se evidencia en el ingreso universitario hacia las identidades de género indígenas.
- e) *Ingreso universitario, territorio y participación comunitaria indígena*, ámbito para comprender un significativo número de estudiantes provenientes de pueblos indígenas son parte de linajes familiares y de diversos territorios. En algunos casos desempeñan roles tradicionales en una comunidad u organización indígena del espacio territorial tradicional o en espacios urbanos, lo cual se convierte en un importante desafío y oportunidad para procesos situados de ingreso universitario con pertinencia cultural y territorial.
- f) *Ingreso universitario, post-grado y pueblos indígenas*, ámbito que devela un escenario que emerge de la sobrevivencia de las estudiantes y los estudiantes provenientes de pueblos indígenas a sistemas universitarios monoculturales o a la permanencia fruto de políticas universitarias de interculturalidad, es así que hoy existen indígenas profesionales con postgrados que desafían otro ingreso, es decir de estudiantes provenientes de pueblos indígenas desde el pregrado al postgrado. Así también en este ámbito se ejercen propuestas y/o buenas prácticas al respecto.

Por lo tanto este primer Dossier despliega algunos de estos ámbitos o líneas enunciadas que se complementan con los importantes diálogos iniciados en el Encuentro, con la intención de alentar y fortalecer

buenas prácticas y políticas universitarias que propicien el derecho del ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y otros grupos sociales y culturales excluidos, como de sus culturas, epistemologías e historias, haciendo posible una interculturalización descolonizada y transformadora en todo el ámbito universitario.

Por ello creemos que los aportes que aquí reunimos y presentamos son una herramienta situada de análisis para indígenas universitarios, comunidades y organizaciones indígenas, docentes universitarios, equipos de investigación y equipos de gestión universitaria ante el ingreso de estudiantes de pueblos indígenas. También el dossier tiene por objetivo entregar importantes y necesarios insumos para la correspondiente formulación de políticas universitarias de ingreso de estudiantes de pueblos indígenas en los sistemas de educación universitaria con pertinencia cultural y lingüística; comprendiendo la importancia de reflexionar sobre el acceso universitario como derecho social y humano.

Este derecho se manifiesta por los protagonismos recientes e históricos de miles de jóvenes indígenas y afrodescendientes que se convierten en los primeros estudiantes de sus familias y comunidades en universidades públicas. Experiencias de ingreso y permanencia que, a pesar de estar marcadas por los esfuerzos personales, familiares y comunitarios, son reflejos de las luchas colectivas de las organizaciones y movimientos indígenas por la apropiación de la universidad como un espacio de afirmación colectiva de la dignidad, la autonomía, el territorio y por ende la crianza y cultivo de epistemologías liberadoras.

Nuestro Dossier se presenta en el contexto pandémico del nuevo coronavirus en el mundo. Una pandemia que explica aún más los niveles de desigualdad social y por ende la vulnerabilidad de los pueblos indígenas en América Latina. Por lo tanto, más que nunca, la universidad se convierte en un espacio fundamental para la formación de profesionales, investigadores indígenas orgánicos y comprometidos con sus comunidades, pueblos, territorios y movimientos en el ejercicio y construcción de la autodeterminación.

Esta publicación se constituye como uno de los espacios de esta polifonía de experiencias de ingreso universitario, contando con relevantes autorías indígenas y no indígenas para reflexionar sobre las narrativas de resistencias recorridas dentro de las universidades.

Así entonces el dossier Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas se compone de cinco artículos. El primer artículo llega desde Brasil; Gersem José dos Santos Luciano (perteneciente al pueblo Baniwa y el primer indígena en lograr el título de doctor en Brasil) y Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano, presentan un panorama del ingreso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Brasil, revelando un crecimiento significativo de más del 2000% de esta presencia en cursos de grado y posgrado, entre 2002 y 2018. Reflexionan sobre las dificultades y desafíos que enfrentan, tanto los estudiantes indígenas, en cuanto a las universidades, para la realización de procesos multiculturales y multiepistémicos en la educación superior.

Desde Wall mapu (territorio histórico del pueblo Mapuche, sur de Chile y Argentina), Jakelin Curaqueo, Herson Huinca Piutrin y Margarita

Calfio Montalva (mapuche investigadores) analizan la relación pueblo Mapuche y educación superior en Wall mapu desde un contexto histórico de colonialismo de asentamiento del Estado chileno (fines Siglo XIX) a través de procesos violentos de escolarización, homogeneidad cultural e integración nacional, que excluyeron la historia educativa propia y por ende saberes y conocimientos mapuche propios del proceso de formación de persona.

En lo particular expresan que la educación superior en Ngulu mapu<sup>2</sup>, se ha constituido a través de universidades en centros de producción de conocimientos que sustentan la modernidad y el colonialismo, más aún en un contexto universitario chileno neoliberal que reproduce un orden global. Estiman que la población mapuche ha comenzado a acceder a las universidades del sur de Chile y la capital Santiago desde hace 50 años aproximadamente, sin embargo ha sido la década de 1990 donde este ingreso se ha acrecentado ostensiblemente generando en la actualidad que existan universidades regionales (IX región de la araucanía) que cuentan con un 40% de mapuche estudiantes.

La diversificación cualitativa mapuche de la matrícula universitaria en Chile ha provocado que en Ngulu mapu se generen ascendientemente demandas y una agenda mapuche que reivindica estratégicamente el ejercicio de los derechos colectivos (educativos y lingüísticos) y erradicación de los racismos para la transformación de la educación superior desde necesarios diálogo inter-epistémicos.

El tercer artículo, Leticia Fraga, Marcelo Silveira y Damaris Kanĩnsãnh Felisbino (esta última autora perteneciente al pueblo Kaingang y estudiante de maestría en Estudios de la Lengua), reflexionan sobre la presencia de lenguas indígenas en la experiencia del vestibular de los pueblos indígenas de Paraná, Brasil. Se discute el potencial de la presencia de lenguas indígenas como ejercicio de interculturalidad y como posibilidad de apoyo a las políticas institucionales para la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad.

Filomena Nina Huarcacho, lingüística aymara (Qolla suyu, Bolivia) en el importante trabajo titulado: Idiomas originarios transitando en el mundo "moderno", nos muestra las tensiones y desafíos de la educación superior en Bolivia para el aprendizaje y desarrollo de las lenguas originarias a través del caso de la lengua aymara en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz (carrera de Lingüística e Idiomas, Mención: Lingüística y Lenguas Nativas) y en la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" UNIBOL-A-TK.

Filomena Nina a través de diversos testimonios recopilados en los últimos años visibiliza el constante y violento proceso de castellanización de la sociedad aymara iniciado a comienzos del siglo XX desde el sistema educativo neocolonial boliviano, aquel desplazamiento y diglosia lingüística se puede evidenciar con mucha claridad en los espacios urbanos y especialmente en las universidades relegando al aymara a una lengua minorizada, pese a ser aún una lengua originaria en Bolivia que muestra signos de vitalidad, hoy al igual que las 36 lenguas originarias reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia se encuentra amenazada.

La autora aymara desde su experiencia comunal y profesional nos presenta propuestas que permiten revitalizar el estatus de la lengua

<sup>2</sup> Ngulu mapu: Territorio mapuche histórico al oeste de la cordillera de los andes en las actuales regiones del centro-sur de Chile.

aymara en la educación superior en los procesos de ingreso y permanencia de los estudiantes aymara y en la sociedad en general, para la supervivencia de los saberes y conocimientos desde la necesaria e importante lealtad lingüística de una lengua originaria que desafía desde sus docentes y estudiantes aymara a la educación superior.

Desde Argentina, cerramos estos estimables aportes latinoamericanos sobre ingreso universitario y pueblos indígenas, con el artículo de Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Mirian Graciela Soto, quienes presentan un estudio focalizado en el Programa Pueblos Indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste, y aportes valiosos en torno al respeto por la diversidad étnica y el derecho de las comunidades indígenas. Las investigadoras de amplia y reconocida trayectoria en el trabajo con comunidades indígenas refieren a las condiciones políticas y sociales que a mediados de los '80 propiciaron incipientemente en el país, el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas, cristalizándose en distintas leyes que abonaron la reforma de la Constitución Nacional en 1994, reconociendo la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas. Sin embargo, en la actualidad persiste una profunda deuda con los derechos de las comunidades indígenas, la educación bilingüe e intercultural, es uno de ellos.

Así y situándose en la formación universitaria las autoras, fundamentan que ante el ingreso de indígenas a la universidad, no alcanza sólo la inclusión, sino la integración a la universidad de los modos de pensar, sentir y actuar de dichos sujetos. Asimismo analizan criteriosamente -entre otros aspectos- la tensión entre la lógica individualista y de abordaje por compartimentos que caracteriza a la universidad en contradicción con las lógicas comunitarias de las comunidades indígenas.

Acompaña este dossier una pintura del artista visual mapuche Eduardo Rapimán Marín, que titula su acuarela *Meli* (2015). En ella refiere a la naturaleza que busca un orden orgánico hasta encontrar la luz, como nos señala el mismo Eduardo, quien se ha comprometido con nuestro dossier facilitando su valiosa obra.

Para finalizar, invitamos a la lectura de estos valiosos artículos que abordan de manera crítica, reflexiva y propositiva sobre distintas experiencias y proyectos de ingreso y formación universitaria con estudiantes indígenas como caminos posibles para construir en colectivo una universidad latinoamericana intercultural.

## Ingresso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico

Ingreso de pueblos indígenas en educación superior en Brasil. Un ensayo panorâmico

Entry of indigenous peoples in higher education in Brazil. A panoramic essay

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**19 de abril de 2020**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**5 de mayo de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**27 de mayo de 2020**

**Gersem José dos Santos Luciano**

Universidade Federal do Amazonas

Manaus / Brasil

gersembaniwa@ufam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5222-9339>

**Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano**

Universidade Federal do Amazonas

Manaus / AM

rosebaniwa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8292-5407>

### Resumo

Este artigo aborda o panorama do ingresso e permanência de indígenas na educação superior no Brasil a partir de dados do Ministério da Educação (MEC/INEP) relativos a 2018. Os dados revelam crescimento significativo no ingresso e na permanência de indígenas na graduação e pós-graduação de mais de 500% entre 2002 e 2018, impulsionado pela Lei 12.711/2012 – a Lei de Cotas – e pela adoção de políticas de ação afirmativa. Apesar da rápida multiplicação da presença indígena nas universidades, inúmeras dificuldades e desafios são enfrentados, tanto pelos estudantes indígenas, quanto pelas universidades. Problemas de acolhimento mais adequado aos indígenas e desafios comuns no processo de construção de diálogo e práticas pedagógicas mais receptivas aos conhecimentos indígenas, necessários para a efetivação de processos multiculturais e multiepistêmicos no ensino superior.

**Palavras-chave:** educação superior, povos indígenas, conhecimentos indígenas, cotas raciais, inclusão social.

### Resumen

Este artículo aborda el panorama de la entrada y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Brasil con base en

**Referencia para citar este artículo:** dos Santos Luciano, G.J. y Rodrigues de Freitas Luciano, R. (2020). Ingreso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 175-195.

datos del Ministerio de Educación - MEC/INEP2018. Los datos revelan un aumento significativo en la entrada y permanencia de los indígenas en cursos de graduación y posgrado de más del 500% entre 2002 y 2018, impulsado por la Ley 12.711 / 2012 – La Ley de Cuotas – y de políticas de acción afirmativa. A pesar de la rápida multiplicación de la presencia indígena en las universidades, los estudiantes indígenas y las universidades enfrentan numerosas dificultades y desafíos. Problemas de recepción más apropiados para los indígenas y desafíos comunes en el proceso de construcción del diálogo y prácticas pedagógicas más receptivas al conocimiento indígena, necesarios para la realización de procesos multiculturales y multiepistémicos en la educación superior.

**Palabras clave:** educación superior, pueblos indígenas, conocimiento indígena, cuotas raciales, inclusión social.

---

### / Abstract /

This article addresses the panorama of the entry and permanence of indigenous people in higher education in Brazil based on data from the Higher Education Census conducted by Ministry of Education (MEC/ INEP, 2018). The data reveal a significant increase in the entry and permanence of indigenous people in undergraduate and graduate courses of more than 2000% between 2002 and 2018, driven by the adoption of varied and differentiated access and permanence mechanisms inspired by Law 12.711 / 2012 - the Quota Law - and adopting affirmative action policies. Despite the rapid multiplication of indigenous presence in universities, numerous difficulties and challenges are faced, both by indigenous students and by universities. Problems of reception more appropriate to indigenous subjects by universities and common challenges in the process of building dialogue and pedagogical practices that are more receptive to indigenous students' own knowledge, necessary for the realization of multicultural and multiepistemic processes in higher education.

**Keywords:** higher education, indigenous peoples, indigenous knowledge, racial quotas, social inclusion.

---

## INTRODUÇÃO

Uma nova sensibilidade social impôs-se, na década de 1990, no Brasil. O país aderiu à tendência mundial do enfrentamento da histórica omissão do Estado face às desigualdades sociais decorrentes de diferenças de renda, raça, cor e etnia. Foi sob as tensões geradas pela quebra das expectativas das pessoas e dos grupos sociais face às promessas de Estado do Bem-Estar Social que surgiram iniciativas para forçar o Estado a abandonar a sua inércia e substituí-la por uma postura proativa decorrente da consciência de que os seus dispositivos são estratégicos para barrar o recrudescimento dos pro-



cessos e das práticas de exclusão social e étnica e desqualificação moral, cultural e epistêmica.

O Estado brasileiro, impulsionado pela pressão da sociedade civil, iniciou um processo de formulação e implementação de políticas públicas de proteção, compensação e estímulo à pluralidade e à diversidade, com fundamento nos princípios dos direitos humanos e da justiça social. O tratamento desigual dado a pessoas ou segmentos historicamente prejudicados, como os povos indígenas, no exercício de seus direitos fundamentais forma um preceito da Constituição brasileira promulgada em 1988. Neste sentido, Moehlecke (2002) argumenta que “as posições jurídicas que sustentam a constitucionalidade de políticas como as de ações afirmativas, no Brasil, adotam uma perspectiva diversa, principalmente porque identificam mudanças significativas envolvendo normas de igualdade a partir da Constituição Federal de 1988” (p. 211).

O caso mais emblemático é o da lei número 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Nesse dispositivo legal, misturaram-se as concepções de compensação social, de compensação econômica e de ação afirmativa. O distintivo étnico-racial somente pode ser atingido concomitantemente ao atendimento do estudante oriundo de escola pública. Essa nova perspectiva veio ao encontro das determinações da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT no reconhecimento dos saberes tradicionais e na autoridade dos sabedores que os dominam. A questão do acesso dos povos indígenas à educação superior é o início de um longo e complexo desafio.

A instituição acadêmica teve que reconhecer que estava diante de outras formas, regimes e sistemas de conhecimento, igualmente relevantes, que merecem respeito e valorização e assim, vem procurando estabelecer algum tipo de diálogo com sujeitos, portadores e produtores dessas outras culturas, saberes, cosmovisões e epistemologias que agora fazem parte da comunidade universitária. Sem considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas dever ser considerado não apenas nas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias, ontologias, epistemologias e os desafios subjetivos que os jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. Baniwa (2019) delinea preocupações quanto a contradições que se apresentam na implementação de políticas públicas brasileiras que tentam teoricamente valorizar a diversidade, mas na prática são aplicadas de modo único a segmentos socialmente diferenciados, entre os quais, indígenas, pardos, quilombolas e negros.

Para Luciano (2013) até algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa à escolarização. Mas, diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas pensam que a educação escolar quando apropriada e resignificada por eles e direcionada para atender suas necessidades

atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas, identidades e outras demandas atuais. Assim como pode ser um canal possível de acesso à desejada cidadania plena e plural, entendida como direito de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Os povos indígenas do Brasil continuam mantendo suas alteridades graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade, enquanto liberdade do indígena ser ele próprio. O território é sempre a referência e a base de existência e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se transmite os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isso é a vida pedagógica.

### BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A educação escolar indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas. Assim, em todo o período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos à União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991. A Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho de 1957 trata sobre proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes, incorporada ao cenário brasileiro apenas na década seguinte. Neste documento são preconizados os novos parâmetros da educação escolar indígena, incorporados a partir dos anos 1970 às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não governamentais e do nascente movimento indígena, e finalmente absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro a partir da Constituição brasileira de 1988.

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973, mencionam explicitamente sobre a alfabetização dos indígenas “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em suma, reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado” (Art. 79). De acordo com Baniwa (2019) os instrumentos institucionais criados a partir de 1988 definem um novo panorama da educação escolar indígena, no qual no-

vos atores e sujeitos institucionais, inclusive universidades, entram em cena com funções e responsabilidades relevantes no desenvolvimento das ações de educação escolar junto às comunidades indígenas do país. Para Rosenida Luciano (2019) "O direito mais importante conquistado na Constituição Federal é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade destes" (p.273). A Constituição Federal de 1988 redirecionou o rumo da política de educação escolar indígena no Brasil, ao superar a concepção equivocada de incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas, visão esta que imperou desde 1500, quando da chegada dos primeiros colonizadores portugueses.

A Constituição reconhece o direito dos indígenas à educação escolar própria, específica e diferenciada, de acordo com os distintos universos socioculturais, linguísticos e epistemológicos de cada povo. Uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saberes próprios de cada comunidade indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo.

A emergência do movimento articulado de professores indígenas, aliado ao movimento maior dos povos indígenas e de movimentos sociais criou condições para o surgimento das primeiras escolas indígenas específicas, diferenciadas e bilíngues/multilíngues. As escolas indígenas diferenciadas em geral pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes possibilitar o acesso adequado às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições atuais e futuras de vida.

Em síntese, o Brasil inicia a terceira década do século XXI com uma legislação sobre educação escolar indígena avançada em linhas gerais. Contudo, os efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas, mas com importantes avanços e conquistas históricas.

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA

Segundo o Censo Escolar Indígena MEC/INEP (2018), o Brasil chegou ao final da década de 2010 com 260.875 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Médio).

Dados do INEP/MEC (2018) mostram um crescimento significativo do número de crianças indígenas matriculadas na educação infantil nas escolas indígenas, indicam a relativa importância que os povos indígenas dão ao nível de ensino. Muitos povos, principalmente na Amazônia,

são contrários à educação infantil em suas aldeias, por entenderem que nessa faixa etária, a criança precisa estar sob os cuidados educacionais exclusivos da família e da comunidade. Segundo as culturas de vários povos, a criança precisa ser acompanhada permanentemente e em tempo integral pelos pais para que as ensinem suas línguas maternas, as eduquem segundo suas tradições e assim possam crescer e construir suas personalidades, habilidades, valores e identidades, de acordo com os princípios e valores do seu povo. Mas, percebe-se um crescimento cada vez maior da demanda pela educação infantil, principalmente entre famílias onde, por razões diversas, os pais precisam trabalhar como assalariados fora da aldeia ou da terra indígena, para garantir o sustento da família, razão pela qual decidem deixar seus filhos nas escolas e creches.

O INEP/MEC (2018) traz um balanço do crescimento da educação infantil entre 2002 e 2018. Os registros mostram um crescimento de 342%. O quantitativo de 9.476 em 2002 passou para 14.152 no ano de 2004, e de 18.918 em 2006 passa para 32.418 no ano de 2018.

Os números relativos ao Ensino Fundamental indicam um crescimento significativo na oferta da educação escolar nas comunidades indígenas, embalado pela política de universalização do ensino fundamental no Brasil, adotado pelos governos nos últimos 20 anos. Em 2002, havia 117 mil alunos indígenas estudando em escolas indígenas. Em 2018, esse número alcançou 201.579 mil indígenas estudando em 3.345 escolas indígenas do país.

Quanto ao Ensino Médio, no Censo Escolar de 2018, dos 260.875 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica, apenas 26.878 estavam matriculados nessa modalidade. Esse número representa um crescimento exponencial, uma vez que em 2005 eram 4.749. O Ensino Médio é o que enfrenta maior desafio em responder às demandas indígenas crescentes. As matrículas representam menos de 25% da demanda de jovens indígenas com a faixa etária correspondente. Para piorar, a mais de 15 anos não há expansão do Ensino Médio nas aldeias e nos territórios indígenas. Pelo menos 1/3 dos estudantes indígenas matriculados atualmente no Ensino Médio frequentam escolas localizadas em vilas ou cidades próximas das aldeias. Essa realidade impõe pesadas dificuldades diárias aos estudantes indígenas no transporte, na alimentação, além do enfrentamento de toda sorte de discriminação, racismo e de outros problemas próprios de centros urbanos, como a violência e as drogas.

A proposta de educação escolar indígena diferenciada foi fundamental para o surgimento de um novo segmento indígena estratégico: o dos professores indígenas. Os números atuais são representativos desse avanço. Vinte anos atrás, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca dos 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas das aldeias. Atualmente (2019), mais de 96% de professores que ministram aulas nas escolas indígenas são indígenas, num total de mais de 22.000.

Quanto ao financiamento, nos últimos anos houve um crescimento considerável dos recursos financeiros destinados à educação escolar indígena. A principal fonte tem sido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissio-

nais da Educação (FUNDEB), voltado para a manutenção da educação básica, seguido do Programa de Alimentação Escolar (PNAE). Outros programas específicos são importantes, tais como: o Plano de Ação Articulada (PAR) por meio do qual o Ministério da Educação transfere recursos técnicos e financeiros suplementares aos Estados e Municípios a partir de seus planos de trabalho voltados para construção de escolas, formação média de professores indígenas, produção de material didático específico e experiências inovadoras no ensino médio; e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) que apoia técnica e financeiramente universidades públicas para oferta de cursos superiores de formação de professores indígenas e o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), voltada para formação continuada de professores indígenas, focada em processos de alfabetização – letramento e numeramento -, monolíngue em alguma língua indígena ou na língua portuguesa e bilíngue ou multilíngue (línguas indígenas e a língua portuguesa).

Uma conquista importante foi o reconhecimento da necessidade dos financiamentos diferenciados a educação escolar indígena, calculados em *per capita* nacional por aluno. Assim, o FUNDEB, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), os programas de formação de professores indígenas garantem o valor aluno indígena (e quilombola) 30% superior ao aluno não indígena. Este tratamento diferenciado está fundamentado nas necessidades pedagógicas, metodológicas, administrativas, logísticas e socioculturais específicas dos estudantes e das escolas indígenas. Os recursos ainda são insuficientes, mas valorizamos a importância do reconhecimento das realidades locais e demandas diferenciadas das comunidades indígenas no campo da educação escolar.

## A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil é um dos países com maior diversidade indígena nas Américas. Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011) são 305 etnias. Tal diversidade se traduz também em grande variedade de interesses e condições de uso da língua materna e frequência à escola e universidade. Do total de praticamente 900.000 indígenas no Brasil, 37,4% falavam ao menos uma língua indígena, enquanto 76,9% declararam falar o português. A perda de línguas indígenas, assim como a extinção de povos indígenas é uma realidade histórica ainda presente no Brasil e faz parte de um processo que se encontra em rápida expansão e equivale à perda de elos na formação humana, pontos de vistas únicos e singulares sobre a vida, o mundo e o universo, ou seja, perda de formas, regimes e sistemas únicos de conhecimento, de cosmovisões, ontologias e epistemologias. No Brasil atual, temos dois povos indígenas com três pessoas cada um; 08 povos com menos de 50 pessoas e; dez povos com menos de 100 pessoas.

De acordo com Gersem Baniwa (2016), o acesso ao ensino superior é um direito e uma necessidade dos povos indígenas, na medida em que administram atualmente 13,8% do território nacional, sendo que na Amazônia este percentual chega a 23%. Quanto a isto, Gersem Baniwa

(2006) diz que não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas, também de possibilitá-los condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional e global e principalmente com a política e o saber colonial constituído.

Atualmente, muitas universidades públicas e particulares e até mesmo alguns Municípios e Estados oferecem bolsas de estudos para estudantes indígenas na graduação. Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena para contribuir com a ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, por meio de bolsas.

A promulgação da Lei nº 12.711/2012 representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial e étnica no Brasil. Antes do evento da Lei, cada Universidade ou instituição de ensino superior poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de reservas de vagas ou outra forma de ação afirmativa, para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Em síntese, a referida Lei determinou que em quatro anos as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam ter reservado 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. No primeiro ano (2013) 12,50% das vagas deveriam ser reservadas para este público, seguido de crescimento proporcional a cada ano até completar os 50%. Para a subcota racial é requerida apenas a autodeclaração do candidato. O número de vagas é diferente em cada Estado, calculado pela soma dos três grupos (pretos, pardos e negros) na respectiva unidade da federação conforme censo do IBGE, cuja média no país é de 51.17%. Os candidatos desses grupos disputam as mesmas vagas, mas, podendo as instituições federais no âmbito interno, estabelecer vagas específicas para povos indígenas, por exemplo. A Lei nº 12.711/2012 foi precedida por esforços pontuais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que já estabelecia uma ação afirmativa para estudantes de escolas públicas com bolsas de estudo para graduação em universidades privadas, a cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência.

Mas foram as universidades públicas que criaram políticas, programas e projetos específicos de estímulo ao acesso e permanência de indígenas no ensino superior. De acordo com o portal da Unioeste (2019), no Paraná, desde 2001, as reservas de vagas para indígenas nas universidades públicas estaduais são garantidas a partir da Lei Estadual 13.134/2001, concedendo direito ao ingresso dos indígenas por meio do Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas. São reservadas 6 (seis) vagas para estudantes indígenas daquele Estado em cada uma das universidades públicas estaduais, com opção de escolha de curso e instituição pelo candidato. No mesmo ano, a Secretaria de Estado, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) constituiu uma comissão interinstitucional denominada Comissão Universidade para Índios – CUIA, para fins de acompanhamento pedagógico aos acadêmicos indígenas nos seus cursos.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) por força do movimento de educadores indígenas, criou em 2001 um projeto ousado de oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAIND-UNEMAT). Entre 2001 e 2015 foram ofertados cursos de Licenciaturas Intercultural (2001-2006) e Licenciatura em Pedagogia Intercultural (2012) e três especializações *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena (2015). Todos direcionados para a formação específica de professores indígenas atuantes nas aldeias. Para a primeira turma foram ofertadas 200 vagas, sendo 180 direcionadas aos indígenas do Estado de Mato Grosso e 20 para indígenas de outros Estados. Em 2014, o projeto foi inovado com a aprovação da edição "Elaboração de Materiais Didáticos nas/ para as escolas indígenas de Mato Grosso".

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) implantou a política de cotas por meio da Lei Ordinária nº. 2894/2004, garantindo o ingresso de estudantes indígenas a partir do vestibular de 2005. Em 2008, a universidade já atendia 1.139 indígenas nos cursos de graduação em Manaus e no interior, destes, 260 na Licenciatura para Professores Indígenas. A instituição implementou nesse mesmo ano, uma política pública universitária para os povos indígenas, tendo por objetivo promover a interculturalidade e estabelecer um diálogo entre os saberes científicos não indígenas e os saberes tradicionais indígenas, por meio do curso de Pedagogia Intercultural para indígenas e não indígenas.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem iniciativa desde 2009, com a oferta de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena por meio do PROLIND, aos professores de escolas indígenas. A implantação do curso de forma regular em 2018 foi desenvolvida em parceria com os povos e organizações indígenas, pesquisadores, movimentos sociais, as secretarias estaduais e o MEC. A UNEB contempla a autonomia pedagógica dos saberes indígenas nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) contempla atualmente o ingresso de indígenas por meio da Lei nº 8.121/2018, que prorroga a reserva de vagas nas universidades públicas estaduais, por mais 10 anos, estabelecendo 20% das vagas para o segmento indígena entre as ofertas para a diversidade. Esta lei ampliou a legislação iniciada com a aprovação da Lei nº3.708/2001, que destinava inicialmente 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Em 2003 e 2008 a legislação para reserva de vagas sofreu modificações com a inclusão de outros segmentos da diversidade, como os indígenas.

Algumas instituições como a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras, criaram assessorias, diretorias, departamentos, faculdades, institutos e coordenações específicas em suas estruturas administrativas para atender essa nova clientela, indígenas e negros. Algumas delas criaram, inclusive, estruturas físicas específicas, como a UFRR, UNEMAT, UNB, UNEB, UERJ, UFG, UFAM.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou o Instituto INSIKIRAN que atualmente oferece três cursos específicos para indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena, Gestão Territorial e Saúde Coletiva. A Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD) criou a Faculdade Indígena (FAIND-UFGD) e atualmente oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. A Universidade Federal do Amazonas criou um Departamento de Educação Escolar Indígena no âmbito da Faculdade de Educação que oferece curso de Licenciatura Intercultural Indígena e curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Escolar Indígena.

No âmbito do Ministério da Educação, outro precedente importante criado foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Reuni teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e representou um importante catalisador das ações afirmativas nas universidades federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como uma de suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvessem “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. Com efeito, 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni adotaram algum tipo de ação afirmativa.

O sistema de cotas para indígenas na graduação e pós-graduação no Brasil caminha para completar vinte anos em 2023 e 10 anos da Lei de Cotas. Já contamos, portanto, com várias gerações de cotistas que terminaram suas graduações e pós-graduações. A maioria de programas de pós-graduação que adotaram cotas, sustenta nota 7 (máxima) e nesse período, mantiveram a nota. Ou seja, os programas continuaram com alta qualidade. A necessidade de cotas na Pós-Graduação é algo que se impõe para todas as Universidades, para impedir, a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural, intercientífico e interepistêmico.

O ingresso de indígenas com devido apoio das cotas e de políticas de ações afirmativas pressupõe fundamentações específicas, na medida em que a trajetória escolar de alunos indígenas tende a ser extremamente específica, tendo em vista, por exemplo, o caráter diferenciado da educação escolar indígena com pedagogias diferenciadas: diferença linguística, o português sendo frequentemente uma segunda ou terceira língua, a centralidade da oralidade na produção de conhecimentos nativos com implicações sobre a apropriação indígena da escrita, diversidade de saberes e de modos de vida.

Dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP, (2018) revelam que 57.706 indígenas estavam matriculados na educação superior em 2018, ou seja, pouco mais de 10% da população indígena aldeada do Brasil e pouco menos de 5% da população indígena brasileira total. Este número representa 0,68% do total de 8,3 milhões de estudantes matriculados nessa etapa da educação no Brasil, mas, lembrando que a população indígena total no país, representa 0,4% da população brasileira. O número de matrículas de indígenas no ensino superior em 2018 revela um crescimento de 69% em relação a 2010, quando as matrículas indígenas eram de 7.254 na educação superior. Em relação ao



ano anterior (2017), o crescimento foi de 1,68%, o menor índice ano a ano da década, o que indica uma tendência de estabilização do crescimento, certamente imposta pela limitação da oferta no ensino médio nas aldeias e fora delas.

Entre 2010 e 2018 houve uma significativa evolução das matrículas dos indígenas nas universidades públicas (30%) e privadas (70%). Os números dispararam de um ano para o outro com concentração maior em alguns cursos mais procurados, como Direito, Pedagogia, Administração, Enfermagem e Engenharia Civil, e as áreas de Educação, Antropologia e Saúde Coletiva.

A boa notícia no Brasil, portanto, é o aumento de estudantes indígenas na educação superior. O número de indígenas matriculados cresceu quase 10 vezes no período de 2010 a 2018. A notícia preocupante é a tendência de estabilização do crescimento, causada pela estagnação do ensino médio, que não chega a atender 25% da demanda de jovens indígenas na faixa etária correspondente. O número de estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio em 2018 é preocupante em relação ao ensino superior, onde existem 57.706 estudantes indígenas matriculados na graduação ou pós-graduação, o que representa o dobro do contingente de estudantes indígenas no ensino médio (26.878) e para piorar, é a etapa de ensino da educação básica que está estagnada na última década e com alguns sinais de refluxo, não por falta de demanda, mas por incapacidade de os sistemas de ensino ampliarem a oferta. Como consequência, algumas universidades públicas começam a ter vagas ociosas naquelas reservadas aos indígenas o que pode estimular refluxo nas estratégias e planos de expansão gradativa de vagas para indígenas no ensino superior. Deste modo, para manter e ampliar o processo de expansão do acesso de indígenas ao ensino superior nos próximos anos será necessário destravar o ensino médio.

Analisando os cursos de graduação, constata-se que dos 7.305 cursos oferecidos por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do país em 2010, 2.389 (32,7%) adotavam o sistema de cotas em seu processo seletivo. Mas, em carreiras reconhecidamente prestigiadas, como Medicina e Direito, por exemplo, a presença relativa de ingressantes por meio de cotas étnicas foi de apenas 4,1% do total de novos alunos para ambos os cursos. Do total de cotistas que ingressaram em algumas universidades públicas em 2010, somente 18,3% recebiam algum tipo de assistência estudantil. Os dados evidenciam que as políticas de reserva de vaga não foram acompanhadas por um incremento de ações de assistência estudantil. Assim, avançamos no ingresso, estamos enfrentando os desafios da permanência e do sucesso dos(as) graduados(as) indígenas no âmbito da universidade e de suas comunidades de origem.

As duas primeiras décadas do atual milênio – 2000 e 2010 - podem ser consideradas as décadas do acesso de indígenas ao ensino superior no Brasil. Algumas políticas e programas criados e implementados pelo governo federal foram os principais responsáveis pelo crescimento do acesso de indígenas ao ensino superior, tais como:

## 1. PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND.

Programa criado em 2005, o PROLIND promove e fomenta a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. O Ministério da Educação publicou editais periodicamente e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas apresentaram projetos que foram apoiados, com uma organização que envolve períodos de formação na universidade e nas comunidades indígenas. Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 IES<sup>1</sup>. Ao menos 30 turmas e mais de 3000 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de PROLIND. O MEC e as IES envolvidas estão buscando caminhos para institucionalização desses programas e cursos para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Esse passo é fundamental para oferecer maior segurança institucional do programa, em todos os aspectos básicos, como administrativo, financeiro, pedagógico e epistêmico.

### COTAS E RESERVAS DE VAGAS

A promulgação da Lei 12.711/2012 dispôs sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal. A Lei ao mesmo tempo em que permitiu as instituições federais responderem às peculiaridades e demandas locais em que estavam inseridas, determinou um caráter diversificado das políticas afirmativas na educação superior brasileira. Até a aprovação da supracitada lei federal, as ações afirmativas, se disseminaram pelo país de forma pontual, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Os processos internos que levaram à adoção de políticas afirmativas variaram muito caso a caso. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas, Federal e Estaduais. Deste modo, o conjunto de estudantes indígenas no ensino superior garantiu o acesso por diferentes instrumentos de ações afirmativas, dentre os quais, destacam-se as leis das cotas, as bolsas do PROUNI, os cursos específicos (licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia e saúde coletiva), reservas de vagas e por meios de bolsas de estados e municípios.

### PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído em 2013 depois de intensos debates, estudos e pressão da sociedade. O Programa concede bolsas para estudantes de baixa renda, incluindo os indígenas, matriculados nas Universidades e Institutos Federais, que alcançam nota mínima na avaliação anual do ensino médio - ENEM. No caso

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Paraná (UFP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

de estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados, reconhecendo dessa forma, a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e o sucesso no percurso acadêmico. Em 2016, 5.835 estudantes indígenas foram atendidos pelo Programa.

#### Ações Afirmativas para Indígenas na Pós-Graduação

Até 2016, pelo menos treze universidades públicas brasileiras já haviam adotado e implementado cotas para negros e indígenas na pós-graduação<sup>2</sup>. Uma das pioneiras no sistema de reserva de vagas na graduação, a Universidade de Brasília (UNB) disponibiliza cotas nos programas de pós-graduação de Sociologia, Antropologia e Direito desde 2015 e a partir de 2020 passou a oferecer cotas de pelo menos uma vaga para indígenas, quilombolas e negros em todos os 90 programas de pós-graduação, com priorização de vagas para estes. Foi a primeira universidade federal a aplicar cotas raciais e étnicas na graduação e pós-graduação. Segundo Gersem Baniwa (2019) as cotas na pós-graduação vieram dez anos depois do sucesso na graduação em que os cotistas tiveram desempenho acima da média com resultados muito positivos e baixa evasão, menor que a média geral. As cotas para negros e indígenas na Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília foi de iniciativa dos discentes e do colegiado do curso a partir de uma constatação de que em 1999, apenas 1% dos professores da UNB eram negros. A partir de 2015, os programas de pós-graduação que adotaram cotas para indígenas e negros, reservaram 20% de vagas para negros nos cursos de mestrado e doutorado.

O Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas oferece vagas para indígenas desde 2008, e a partir de 2011 o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e mais recentemente o Programa de Pós-Graduação em Educação também passaram a aderir à política de oferta de vagas para indígenas.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovou em 2014 20% de vagas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia para negros e duas vagas para indígenas, adotando nota de corte menor. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) desde 2011 adota 40% das vagas em todos os cursos de pós-graduação para negros e 5% para indígenas. A Universidade Federal de Tocantins (UFT) criou em 2013, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e em 2014 adotou o Sistema de Ações Afirmativas, reservando vagas para estudantes indígenas. No mestrado de História na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) seis vagas são separadas – duas para negros, duas para integrantes de movimentos negros e duas para indígenas. A Universidade Federal do Pará (UFPA), desde 2007, oferece duas vagas reservadas para povos indígenas, por meio do Edital Diferenciado no Programa de Pós-Graduação em Direito; em 2008 foi a vez do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em 2010 o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. As Universidades Federais de Santa Catarina e Pelotas são outros exemplos, com cotas em Antropologia, Sociologia e Direito. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, no Ceará e na Bahia), a ação afirmativa na pós-graduação é um mestrado interdisciplinar que mescla Agronomia, Saúde e Engenharia.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Tocantins, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade de São Paulo (USP).

A Universidade de São Paulo (USP), apesar de historicamente refratária ao sistema de cotas na graduação, desde 2006, fixou um terço das vagas de seu programa de pós-graduação em Direitos Humanos para negros, indígenas, pobres e deficientes físicos. No Rio de Janeiro, em 2014, foi aprovada uma lei que reserva vagas para negros, indígenas, alunos de escolas públicas ou carentes em colégios particulares, entre outros grupos sociais, nos mestrados e doutorados das universidades estaduais.

Os principais argumentos utilizados pelas Instituições de Ensino Superior que adotaram as políticas de cotas raciais, sociais e étnicas na graduação e pós-graduação não se restringiram ao enfrentamento das desigualdades ou da exclusão, mas também de ordem epistemológica, ou seja, a importância de a academia abrir espaços para o verdadeiro diálogo intercultural ou intercientífico. É um propósito de tornar o ambiente acadêmico em um lugar mais plural e diverso. No caso particular de cotas para indígenas na pós-graduação é também para possibilitar a formação de pesquisadores alinhados com temas tradicionalmente invisibilizados pela academia.

Como podemos observar, consolidadas nas graduações, as cotas também começam a se espalhar por programas de pós-graduação nas universidades públicas do país. Para mestrado e doutorado, a lei federal não exige reserva de vagas, mas cada instituição ou programa tem autonomia para fixar critérios dos processos seletivos. Entre os programas que já têm ação afirmativa, a maioria é da área de Ciências Sociais.

Destacamos que algumas universidades federais<sup>3</sup> já adotam línguas indígenas como línguas de elaboração e defesa de monografias. Assim sendo, as monografias podem ser redigidas nas línguas indígenas, assim como, as defesas serem feitas também nas línguas indígenas, exigindo que a composição das bancas examinadoras leve em consideração essa nova realidade. Muitos estudantes indígenas com grande potencial intelectual, experiências de pesquisa e projetos relevantes encontrariam dificuldades em competir com estudantes não indígenas nos termos dos processos de seleção formatados a partir do perfil de escolarização daqueles que fizeram sua formação básica em escolas não indígenas. Isso sem falar nas dificuldades muito práticas que estudantes indígenas encontram para levar a termo sua formação escolar, dada a precariedade da maior parte das escolas indígenas nas aldeias. Estes problemas, que desafiam os universitários indígenas durante suas pós-graduações, mesmo quando concluídas em instituições de ensino superior padrão, nem sempre são plenamente superados nesses contextos, e continuam como desafios para os candidatos à pós-graduação.

Importa destacar e reconhecer a adoção de políticas de ingresso de indígenas na graduação e pós-graduação como nova gestão de novos sistemas e regimes de conhecimentos e reconhecimento dos novos sujeitos indígenas de conhecimentos. As Universidades necessitam estimular, em todos os níveis de ensino, pesquisa e extensão, a criação e a implantação de cursos, disciplinas, programas e projetos destinados à produção, difusão, conservação e inovação de conhecimentos, saberes, técnicas, tecnologias pertencentes ao legado cultural das populações negra, indígena, quilombola e comunidades tradicionais. Para

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

a execução dessas atividades, devem adotar os idiomas dos falantes ou do público destinatário. As Universidades devem definir a partir de consulta prévia às comunidades, critérios e normas para o reconhecimento das expertises, das competências e da autoridade intelectual dos tradutores, mestres, dos sábios, artesãos, peritos e demais especialidades indígenas.

## ACESSO

No âmbito do governo federal, o principal acesso de indígenas ao ensino superior se dá com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que é realizado anualmente e por meio de processos como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), para instituições públicas, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), com bolsas para instituições privadas. Por meio do SisU, sistema pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. A Lei de Cotas reserva um percentual de vagas para indígenas e o número varia de acordo com o índice populacional dos indígenas apresentado no último Censo do IBGE para aqueles candidatos que estudaram em escolas públicas e que se autodeclararam indígenas.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, a estudantes oriundos de escolas públicas ou privadas com bolsa integral e cuja renda familiar *per capita* seja de até 3 (três) salários mínimos.

Além disso, há também formas diferenciadas de ingresso por meio de programas e convênios específicos. Nessa categoria encontram-se as formas específicas de ingresso nos Cursos de Licenciaturas Indígenas (em 21 universidades públicas) e os Cursos de Gestão Territorial e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Roraima – UFRR. A Universidade de Brasília (UNB), A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), por meio de programas específicos, realizam processos de seleção diferenciados. Nestes casos, os candidatos indígenas realizam processos seletivos em que concorrem apenas entre si.

## PERMANÊNCIA

Estudantes indígenas comemoram o aumento no número de matrículas, mas dizem que o ingresso nas universidades não é hoje a parte mais difícil. A permanência é o grande desafio. Muitos precisam se mudar de suas aldeias onde moram e encontram dificuldades para sobreviver nos centros urbanos onde estão localizadas as universidades e necessitam de condições mínimas para estudar, principalmente os estudantes das universidades privadas que não contam com o apoio do Programa Bolsa Permanência e de nenhum dos programas de bolsas tradicionais de estudos, pesquisas e extensão destinadas aos estudantes de Instituições Públicas Federais da Educação Superior.

Muitas universidades promovem ações de permanência para os estudantes, no âmbito das políticas de assistência estudantil. A partir de 2014, o MEC criou o Programa Bolsa Permanência que atende de modo diferenciado indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente a estudantes indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, enquanto que para os demais estudantes, o valor da bolsa é de R\$400,00 (quatrocentos reais).

## MAPA MULTIRRACIAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 2018

Considerando o Mapa Geral do Ensino Superior no Brasil do Censo da Educação Superior, INEP-MEC (2018), percebemos que o ensino superior brasileiro é ainda muito excludente e, embora as políticas de cotas tenham contribuído para o acesso da diversidade nas universidades públicas e privadas, apenas 14,7% dos jovens entre 18 e 24 anos que se autodeclararam pretos e 11,7% dos que se autodeclararam pardos estavam matriculados em um curso de graduação.

Entre 2010 e 2018, foi possível perceber o crescimento das matrículas nas universidades públicas, fenômeno associado às políticas de cotas, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos da modalidade Ensino a Distância (EAD). Na rede privada, o crescimento é atribuído a programas como o Financiamento Estudantil (FIES). No âmbito geral, de 2017 para 2018 as matrículas presenciais registraram uma queda de 2,1%, já de 2009 a 2018 houve um crescimento de 24,3%.

A cor/raça Amarela teve menos acesso e ainda diminuiu de 2010 para 2018 na rede privada, caindo de 2,6% para 2,1%, e de 3,8% para 1,9% em 2018 na rede pública.

De todos os grupos da diversidade, do período 2010 a 2018, os indígenas apresentam o menor percentual de acesso, apesar de os dados registrarem aumento em relação aos anos anteriores. Os cursos presenciais da rede pública, em 2010, registraram o acesso de 0,5% de estudantes indígenas, o que aumentou para 0,9% em 2018. E na rede privada esse número aumentou de 0,4% em 2010 para 0,9% em 2018. Nos cursos EAD, o acesso de indígenas na rede pública aumentou de 0,4% para 0,6% de 2010 para 2018. Já na rede privada houve um aumento de 0,4% em 2010 para 0,6% em 2018.

No Brasil, a taxa de escolarização líquida (que mede o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária), é de 17,9% atualmente. Os dados de 2018 mostram o comparativo entre os alunos da diversidade dessa faixa etária, evidenciando a necessidade de o país investir em políticas de inclusão destinadas, principalmente, aos jovens da cor preta e parda, que se destacam como os dois grupos mais excluídos.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A crescente demanda dos povos indígenas pela escolarização em todos os níveis de ensino expressa a importância depositada por eles

na formação escolar como instrumento de defesa e garantia dos seus direitos. Representa também a necessidade de apropriação de novos conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para a solução de velhos e novos problemas que suas comunidades enfrentam em seus territórios. A formação escolar e universitária é considerada como uma condição necessária para garantir o futuro desejável. A importância dada ao processo escolar de ensino pelas comunidades e povos indígenas vai ao encontro de algumas expectativas etnopolíticas relevantes como a necessidade de qualificar seus quadros técnicos para a gestão territorial pós-demarcatória, formulação e gestão de projetos de etnodesenvolvimento para responder aos problemas de sobrevivência alimentar e econômico do pós-contato e o desejo de autonomia própria na medida em que conseguirem dispor de quadros especializados para atender as demandas internas em todas as áreas da vida cotidiana - educação, saúde, autossustentação, gestão territorial, além da possibilidade de efetivo exercício e vivência de diálogo intercultural, intercientífico e interepistêmico, tal como analisado por Gersem Baniwa (2019).

Como pesquisadores indígenas, avaliamos que são inegáveis as conquistas e os avanços no acesso à educação superior por parte dos povos indígenas. A aprovação da Lei das Cotas é uma dessas importantes conquistas. Mas, a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, étnica, sociocultural, econômica e epistêmica.

Os povos indígenas participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos, da luta pela aprovação da Lei das Cotas e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. O desafio é como a Universidade pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, ontológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas não querem ser enquadrados nas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do conhecimento, da técnica e do poder individualista, consumista, materialista e capitalista neoliberal. Os povos indígenas querem compartilhar com o mundo, a partir da universidade, com seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.

Mas, para isso, a primeira questão é considerar os direitos indígenas coletivos, principalmente o direito coletivo à terra. As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado, baseado no direito subjetivo positivo. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida coletiva. As vagas reservadas pelas universidades, não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são essas coletividades responsáveis pelas escolhas dos

seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Essa individualização do processo de ingresso e permanência de indígenas na universidade tem legitimado a chamada autodeclaração para a identificação étnica, que embora legal, não é suficiente. Gersem Baniwa (2016) avalia que não existe algo mais individualista que o princípio da autodeclaração, pois, nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deve ser associada a outras formas de identificação, como o pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento.

Outra questão é a ideia de que a subcota indígena não é viável pelo baixo ou inexistente coeficiente demográfico indígena em alguns Estados não se sustenta, pois, só pelo fato de existirem no Estado, deveriam ter-lhes garantido vagas, para não se perder a integridade do caráter da pluriétnicidade da política, ainda que se trabalhasse, por exemplo, com uma cota mínima de uma vaga naqueles Estados com baixo coeficiente demográfico.

Outra preocupação com a Lei das Cotas foi a uniformização da política para a diversidade. Historicamente as políticas públicas no Brasil sofrem profundas contradições em suas tentativas de valorização da diversidade, como já mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da diversidade, ela também é empobrecida ou negada, quando se estabelece políticas únicas na tentativa de atendê-la, como se os seus segmentos sociais e étnicos fossem uniformes. Ora, mesmo dentro do segmento indígena, a diversidade é grande e cada povo tem uma história particular de contato, nível de interação com a sociedade nacional e projetos societários próprios. Neste sentido, orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez prejudica o segmento indígena. Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos, muito distintos das escolas não-indígenas (pretos, brancos e pardos). Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas padrões universais? Portanto, colocar os indígenas para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos coloca-os mais uma vez em uma situação de desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Como afirma Gersem Baniwa (2016), em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem-intencionadas, podem significar exclusão sociopolítica.

A outra preocupação concerne ao desafio que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico o



que remete para a necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos indígenas em sua permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades. É necessário ter o acompanhamento adequado do estudante indígena em sua transição da sua aldeia e do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngue, intercultural, específico) para a universidade. Esta ponte entre processos distintos de educação precisa ser feita de forma adequada. Não basta disponibilizar sistemas de cotas, mas complementá-las e reforçá-las com projetos e programas que possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos indígenas viabilizando o sucesso em todo processo de formação.

## CONCLUSÃO

A presença indígena na universidade desafia a instituição a avaliar os caminhos que pretende trilhar. Se, pautada por ações afirmativas, continuará abrindo gradativamente pequenas trilhas para que efetivamente diálogos interculturais e interepistêmicos ocorram. As experiências vividas até então têm mostrado que, teoricamente, valoriza-se a diversidade, mas as práticas acadêmicas são majoritariamente padronizadas. Observa-se um esforço duplo dos povos indígenas, que pressionam a universidade para possibilitar o acesso e a permanência de seus estudantes, e da universidade, que tenta, mais do que abrir suas portas, criar ações para a permanência qualificada daqueles. Se o número de universitários indígenas aumentou consideravelmente no Brasil no período analisado, ainda é imprescindível dispensar esforços no aprimoramento das ações de permanência nas instituições de ensino superior, tanto materiais quanto pedagógicos.

A falta de políticas públicas de educação superior sensíveis e coerentes com a condição diferenciada desses sujeitos e com a existência dos pertencimentos construídos por eles, fundamentais para garantir sua permanência na universidade, manifesta o vácuo existente entre a assunção individual e comunitária dessa responsabilidade formativa pelos próprios acadêmicos e a responsabilidade institucional das Universidades envolvidas e do Estado, além das expectativas das comunidades e dos povos indígenas.

Como pôde ser observado, a partir dos anos de 1990, vem se constituindo no Brasil uma política de acesso de indígenas ao Ensino Superior. A partir do início dos anos 2000, várias têm sido as ações em diferentes universidades para que a política se consolide de fato. Assim, as políticas para inserção dos indígenas no ensino superior do país vão tomando uma maior amplitude, envolvendo iniciativas estratégicas como formação de professores para atender à escola intercultural, bilíngue e diferenciada, bem como a formação de bacharéis e profissionais em diversas áreas, com vistas a suprir a demanda por pessoal qualificado para atuar na gestão e contribuir na elaboração de projetos de melhoria da qualidade de vida de suas comunidades.

O acesso ao Ensino Superior é, sem dúvida, uma conquista que se soma às reivindicações das comunidades indígenas, sobretudo as relacionadas à ampliação de suas terras, à melhoria da saúde, aos novos

padrões de sustentabilidade, etc. Como no período tem havido maior investimento por parte dos governos na Educação Básica destinada a essas populações, o resultado é que mais jovens apresentaram formação no Ensino Médio e assim passaram a aumentar as inscrições nos processos seletivos e cursos específicos ou não ofertados pelas universidades brasileiras.

As instituições de Ensino Superior vêm passando pela experiência de receber estudantes indígenas, até então tratados como outros, desconhecidos, distantes e estranhos nos bancos acadêmicos. Assim, os acadêmicos indígenas têm também assumido a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural, social e epistêmica, que se apresenta cada vez mais por meio da presença dos alunos oriundos de uma realidade cultural, social e econômica distinta daqueles que ingressam nestas instituições pelas vagas tradicionais.

A partir desta inserção, estabelece-se o diálogo destes estudantes com uma realidade cultural diferente da vivenciada até o momento, sobretudo quando são tratados como o outro, o desconhecido, o estranho. À medida que o número de estudantes aumenta nas universidades, as expectativas por resultados se intensificam, por parte tanto do Poder Público e da sociedade envolvente como das próprias comunidades indígenas, as quais passam a ter pessoas formadas que atuam nas terras indígenas e nas organizações no sentido de melhor inserção nos projetos de sustentabilidade. Assim, mesmo longe do ideal, ao final da década de 2010, testemunha-se a uma maior visibilidade da presença indígena nas universidades.

Iniciamos a década de 2020 com boas notícias para comemorar no tocante ao ingresso e permanência de indígenas no ensino superior, mas também com a preocupação de dar continuidade às políticas públicas bem-sucedidas, uma vez que em 2023 a Lei de Cotas deverá ser avaliada pelo Parlamento brasileiro e decidir pela sua renovação ou não. Nossa preocupação tem sentido considerando a tendência muito forte e real de retrocessos no campo dos direitos sociais e de política sociais que vem ocorrendo no Brasil nos últimos cinco anos.

A prorrogação da Lei de Cotas e a consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas são essenciais para a manutenção e ampliação da presença indígena na educação superior e ainda avançarmos na construção de práticas efetivas de interculturalidade dentro da universidade, reconhecendo e promovendo os sujeitos diversos com suas culturas, saberes e epistemologias e abrindo novos diálogos entre as ciências acadêmicas eurocentradas e outras ciências de indígenas, de negros, de asiáticos, etc. Afinal, o mundo e a vida são compreendidos e vividos por muitos saberes, cosmovisões, lógicas e racionalidades. O mundo é portador caprichoso e luxuoso de múltiplas epistemologias, que orientam modos de vida e de existências.

A presença de indígenas e outros sujeitos da diversidade na Universidade nos anima e nos enche de esperanças por um mundo melhor, mas, sobretudo por uma universidade verdadeiramente Universida-de que acolhe, agrega, soma, promove e expressa o universo ilimitado e plural de saberes, valores e sujeitos de conhecimentos. Sonhamos com uma Universidade PluriCultural, PluriÉtnica, PluriRacial e PluriEpis-têmica. Universidade esta potencialmente capaz de contribuir para a



derrubada definitiva do racismo e da violência epistêmica e construir pontes, trilhas e horizontes civilizatórios que nos entrelaçam com as nossas diferenças e diversidades de existências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baniwa, G. (2016). *A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Em Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, 2013, 18-21. Recuperado de <http://flacso.org.br/>
- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. (1ª. ed.). Brasil, Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- CUIA – COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA ÍNDIOS. (2019). Portal Unioeste. Recuperado de <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/prograd/comunidade/interna/academico/cuia-ct>
- Governo do Estado do Amazonas. (2008). Portal de notícias on-line. Recuperado de <http://www.amazonas.am.gov.br/2008/04/governo-do-estado-anuncia-politica-pblica-da-uea-para-povos-indgenas-do-amazonas/>
- IBGE, Censo Demográfico (2011). *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Brasil, Rio de Janeiro: Autor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasil, Brasília: Autor.
- Instituto SEMESP/MEC. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020*. (10ª. ed.). Brasil, Brasília: Autor.
- Luciano, G. dos S. (2013) *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Brasil, Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced.
- Luciano, G. dos S. (2006) *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes Volume 1. Brasil, Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional.
- Luciano, Rosenilda R. Freitas. (2019). *Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?* (Dissertação de Mestrado inédita). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.
- Moehlecke, S. (2002). *Ação Afirmativa, História e debates no Brasil*. Em *Caderno de Pesquisa*, 117, 197-217. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>
- Senado Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil, Brasília: Centro Gráfico, 1988. Autor.
- Universidade Estadual de Mato Grosso. (2019). Portal Unemat. Recuperado de <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>
- Programas Especiais – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD (2020). Portal Uneb.br. Recuperado de <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais/#LICEEI>
- Sistema de Cotas UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020) Portal Uerj.br. Recuperado de <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>



## Pueblo Mapuche, Educación Superior y Racismos: desde una historia educativa propia a un enfoque anti-racista y anti-patriarcal

Povo Mapuche, Educação Superior e Racismo: de uma história educacional própria à uma abordagem anti-racista e anti-patriarcal

Mapuche People, Higher Education and Racisms: from an educational history of its own to an anti-racist and anti-patriarchal approach

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
15 de abril de 2020

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
28 de abril de 2020

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
15 de mayo de 2020

**Jakelin Curaqueo**

Comunidad de Historia Mapuche  
Temuco / Chile  
jakelin.curaqueo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4072-7207>

**Margarita Calfio Montalva**

Comunidad de Historia Mapuche  
Temuco / Chile  
namroop@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9846-1582>

**Herson Huinca Piutrin**

Comunidad de Historia Mapuche  
Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche  
Temuco / Chile  
herson.huincapiutrin@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6466-6934>

### Resumen

En este artículo presentamos la historia educativa propia Mapuche en el Wallmapu y su fragmentación con el colonialismo de asentamiento chileno a través de la escolarización. Luego nos enfocamos en cartografiar la universidad como institución en Wallmapu, abordamos en un sentido crítico y propositivo las políticas de acceso e inclusión en las universidades chilenas, como también las políticas desde el Estado (becas, hogares) y cómo este ha gestionado la demanda por educación superior. Sostenemos que las inequidades de acceso y permanencia en la educación superior chilena se funda en el racismo, la mono-cul-

**Referencia para citar este artículo:** Curaqueo, J., Calfio Montalva, M. y Huinca Piutrin, H. (2020). Pueblo Mapuche, Educación Superior y Racismos: desde una historia educativa propia a un enfoque anti-racista y anti-patriarcal. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 197-213.

turalidad, el patriarcado y un profundo desapego de los territorios en donde se sitúan. Por último, presentamos las necesidades más contemporáneas sobre educación superior, propia o contra-hegemónica, como también el examen que se hace desde el movimiento Mapuche por instalar un enfoque anti-racista y anti-patriarcal de la educación superior.

**Palabras clave:** pueblo mapuche, educación superior, colonialismo, racismo, anti-racismo.

---

### Resumo

Neste artigo, apresentamos a história educacional Mapuche em Wallmapu e sua fragmentação pelo colonialismo de matriz chilena, através da escolarização. Em seguida, focamos em cartografar a universidade como instituição em Wallmapu, abordamos em um sentido crítico e propositivo as políticas de acesso e inclusão nas universidades chilenas, bem como, as políticas de Estado (bolsas, moradas) e como este tem gerido a demanda por educação superior. Afirmamos que as desigualdades de acesso e permanência na educação superior chilena são fundadas no racismo, monoculturalidade, patriarcado e em um profundo desapego pelos territórios onde se situam. Por fim, apresentamos as necessidades contemporâneas sobre a educação superior, própria ou contra-hegemônica, como também, o análise que se faz do movimento Mapuche para a implantação de uma abordagem antirracista e antipatriarcal da educação superior.

**Palavras-chave:** povo mapuche, educação superior, colonialismo, racismo, anti-racismo.

---

### Abstract

In this article we present the Mapuche educational history of the Wallmapu and its fragmentation with the settler colonialism of the Chilean State. Then we focus on mapping the university as an institution in Wallmapu, we address in a critical and purposeful sense the access and inclusion policies in Chilean universities, as well as the policies from the State (scholarships, student residences) and how it has managed the demand for higher education. We maintain that the inequities of access and permanence in Chilean higher education are based on racism, mono-culturality, patriarchy and a deep detachment from the territories where they are located. Finally, we present the most contemporary needs on higher education, own or counter-hegemonic, as well as the examination made by the Mapuche movement for installing an anti-racist and anti-patriarchal approach to higher education.

**Keywords:** mapuche people, higher education, settler colonialism, racism, anti-racism.



## LA HISTORIA EDUCATIVA PROPIA EN WALLMAPU Y SU FRAGMENTACIÓN

Existen elementos de formación educacional propia en el pueblo Mapuche, que se basan en las vivencias personales, las socializaciones en familias extensas y el ejercicio de su espiritualidad. La educación era integral en toda su amplitud, pues consideraba, entre otros, tres procesos fundamentales de formación: primero respecto al *kalül* (cuerpo) que se vincula al *Aukatun*, en el hecho de vivenciar, sentir, percibir, practicar, tocar, recrear, jugar, intervenir, mirar y escuchar. El *Feyentun*, en segunda instancia, (espiritualidad) considera los procesos de vivenciar, sentir, practicar, mirar, escuchar y experimentar elementos espirituales propios de la cultura Mapuche. En tercer lugar, lo que respecta al *rakiduam* (mente) englobando el trabajo de desarrollo mental y *gülam*, sentir, intervenir, percibir y ejemplificar.

Este proceso formativo de la vida Mapuche opera bajo el principio de la circularidad de la vida influyendo en el aprendizaje y conformación del "che". Es aquí donde se da cuenta el origen y el proceso de adquisición del *kimün*, (habitualmente se traduce como "conocimiento", sin embargo, se puede entender como equilibrio) en base al *gülam* y las experiencias. Luego, en una etapa posterior se busca llegar a la perfección del *kimün*.

Sin embargo, este sistema de formación se fue fragmentando paulatinamente a causa de la ocupación territorial llevada por los Estados chileno y argentino. Las guerras de genocidio, llamadas por el indigenismo como "Ocupación de la Araucanía" y "Conquista del Desierto", impactaron no solamente en el territorio, sino que también en las formas educativas y epistemológicas del pueblo Mapuche. La independencia y autonomía política que mantenía el pueblo Mapuche hasta mediados del siglo XIX, constituyó un verdadero problema para las repúblicas chilena y argentina que veían amenazadas su soberanía ante la posibilidad de una anexión sorpresiva de ese territorio por parte de alguna nación extranjera. A las consideraciones geopolíticas, se agregaron las de orden económico, puesto que en esos momentos se pasaba por una profunda crisis económica a nivel global, y era necesario aumentar las tierras agrícolas para competir en el mercado mundial. Las motivaciones ideológicas que empujaron a las elites, tanto chilena y argentina, se fundaron en el pensamiento científico, liberal e ilustrado de la época. El positivismo como ideología fue el motor que llevó a considerar a los Mapuche como pertenecientes a una raza inferior y bárbara. Por tanto, ocupar el territorio Mapuche significó "demostrar" el triunfo de la civilización sobre la "barbarie".

Con esto se creó en Chile la Comisión Radicadora de Indígenas que tuvo la misión de hacer efectivo el sometimiento de los Mapuche en reducciones territoriales. Desde ese momento, se les obligó a habitar en pequeñas y deficientes extensiones de tierra: "Desde 1884 hasta 1927 se otorgaron 2.918 Títulos de Merced, sobre aproximadamente 526.000 hectáreas, con un promedio de 6,1 hectáreas por persona. Esto representaba poco menos del 10% del territorio Mapuche original. En tanto, a los colonos chilenos y europeos se les asignaron parcelas

de aproximadamente 50 y 500 hectáreas, respectivamente” (Marimán Quemenedo, P., 1993, p. 14).

Como consecuencia el pueblo Mapuche ha perdido casi el 95% de su territorio histórico, este territorio había sido reconocido a través de una diplomacia mapuche con la Corona española hasta mediados del siglo XIX. Hoy los Mapuche, en un contexto post-genocidio, se sitúan desde diferentes ámbitos y construyen caminos de lucha y resistencia cultural desde diferentes espacios geográficos en Chile y Argentina, y en diversos ámbitos del quehacer encontrándose muy activos en resistencia cultural territorial. Aquí, desde el *mapuche kimün* se pueden comprender estas dinámicas de resistencia del cómo se reconoce el mapuche “nieiñ kiñe molfün gen, kiñe piwke gen, kiñe feyentun küpam, müley kiñe mapunche küpan ka kiñe mapuche tuwün küpam” (Lonko, líder Eduardo Cayul, 2012), cuya traducción sería: “los mapuche tienen un corazón, una sangre, un solo espíritu y una procedencia, no situándose en la individualidad sino en una procedencia común de toda esta gente (che)”.

En 1994 Haughney y Mariman (1994) hacen énfasis en una dimensión política sobre el fenómeno social mapuche más contemporáneo. Relevan la situación de diáspora en que se encontraba el pueblo Mapuche, tanto por su distribución geográfica actual y sus flujos migratorios. Fuera de su país histórico han recibido las consecuencias de una trayectoria histórica de políticas de “desarrollo” impuestas. De todas maneras, estos fenómenos no son producto de procesos “naturales” de “modernización”. Tampoco son derivados aleatorios de cambios inevitables y mundiales. Son producto de decisiones y acciones humanas que actúan por medio de instituciones que establecen una política de despojo. Otros autores, definen la diáspora como un el proceso de migración no voluntaria que ha experimentado la sociedad Mapuche desde la instauración del colonialismo chileno (Antileo, 2015). En Chile esta diáspora Mapuche se concentra en mayor número en las ciudades como Santiago, Concepción y Temuco, con una íntima relación que se teje entre la reducción territorial post-ocupación militar de fines del siglo XIX y la movilidad de gente mapuche a los centros urbanos, los que obedecen a estructuras de dominación que se transforman constantemente. Así, el proceso de colonización, despojo y genocidio emprendido por el Estado chileno y argentino a fines del siglo XIX dejó al pueblo mapuche reducido y confinado a los centros urbanos.

## LA ESCUELA COLONIAL IMPUESTA EN WALLMAPU

Los intentos de escolarización de los Mapuche no solo se remiten al siglo XIX, también se tienen registros históricos que esta se estableció en el siglo XVII. Luego de la ocupación militar del territorio mapuche, se imponen instituciones encargadas de poner en ejecución el nuevo sistema político social, cultural, económico e ideológico a fin de asimilar a la población. La educación, será impuesta, de forma violenta y sutil como establece Mariman (1997), “no se reparó en los medios empleados para masificarla, muchos caciques, en el momento de la pacificación, fueron obligados a entregar un hijo hombre como prueba de paz. Es-



tos niños rehenes fueron conducidos a Concepción y Chillán, donde se les educó en la forma española. A modo de ejemplo, en Chillán en 1697 se creó el primer "Colegio de Naturales" orientada a hijos de caciques Mapuche del *butallmapu* (un *butallmapu*, es una forma de organización sociopolítica y territorial Mapuche) de Arauco. La razón de este colegio se dio por motivación de los curas Franciscanos y las autoridades españolas interesadas en el adoctrinamiento cultural que se deseaba transmitir. Este colegio fue uno entre diversas escuelas denominadas "Misiones" donde se intentó evangelizar, instruir en la lengua española y extirpar la barbarie, y por sobre todo incorporar la fe católica a los hijos de los jefes Mapuche de la época.

Hacia el siglo XIX la institución escolar se introduce mayoritariamente en el territorio mapuche a través de las misiones católicas. La introducción de las misiones tenía por objetivo "entregar educación y evangelizar al pueblo mapuche, atraer a los hijos de caciques para que estos adquieran conocimientos necesarios para poder seguir tanto la carrera eclesiástica como política" (Noggler, 1972). Los métodos de escolarización de los Mapuche se fundaron en que "la empresa conquistadora fue encargada a las instituciones eclesiásticas, jesuitas, franciscanas, capuchinas, mercedarias y dominicas, quienes surcaron el espacio indígena con la propuesta de transformar las costumbres "salvajes" por medio de la evangelización" (Gómez, 2002).

Las misiones católicas funcionaron bajo la lógica de la idea de "civilización" del "bárbaro" llevándolos a la castellanización y el blanqueamiento de sus almas. La estrategia educativa conllevó a la prohibición de la lengua mapuche. La utilización del mapuzugun merecía castigo duro. Los relatos mapuches dicen: "Esta vez tampoco pude defenderme". Los castigos fueron duros y fuertes, "con mucha energía de la señorita; recibí doble castigo, retrasando mi salida y me dejó encerrado dentro de la sala, de rodillas sobre un montón de arvejas. Así quedé, solito y ella despidió al alumnado y en seguida pasó a tomar once" (Alonqueo Piutrin, 1985, p. 163).

La empresa civilizatoria de las misiones no solo influyó en el cambio de pensamiento y cultura de los *pichikeke* (niños/as). En estas misiones también se civilizó a las familias de *lof* (*lof mapu* / *lof* es la unidad geográfica y social por la que se organizan los habitantes de un determinado territorio y dirigido por un *lonko*) con el fin de erradicar todas prácticas paganas como tipos de ceremonias tradicionales, llevando la palabra "justa" del cristianismo y la civilización. La empresa de "La Misión" estuvo unida a la demonización de las prácticas religiosas Mapuche en los *lof mapu*. Su objetivo estuvo fijado en la demonización de los agentes de sanación como *machi* (autoridad tradicional encargada de la sanación física y espiritual Mapuche), *lawentuchefe* (agente médico conocedor de las plantas), *gütamchefe* (agente encargado de corregir las lesiones de huesos, zafaduras, desgarros), y todo agente poseedor del conocimiento Mapuche en su dimensionalidad espiritual fueron igualmente extirpados y castigados. De esta manera se fueron erradicando las estructuras religiosas y espirituales Mapuche, prácticas que son propias del respeto absoluto que tenía el Mapuche en su cultura y que eran parte fundamental de su socialización inicial y educativa en el mundo Mapuche.

## LAS NIÑAS MAPUCHE Y ESCOLARIZACIÓN COLONIAL

La estrategia de dominación y colonización de las misiones no solo estuvo ligada al adoctrinamiento de los niños Mapuche en términos de género. A medida que avanzó el trabajo de las misiones católicas y sus escuelas, se incorporó la idea de comenzar un proceso de adoctrinación de las mujeres Mapuche. Esto en base al avance de la idea evangelizadora y castellanizadora, siendo más eficaz con las mujeres Mapuche por sobre el adoctrinamiento de los hombres. En el caso de las niñas Mapuche, no hay estudios en profundidad sobre el lugar que ocupaban las mujeres en las iniciativas socioculturales de las diferentes iglesias insertas en territorios mapuche. Lo que sí se puede demostrar de las fotografías de la Misión de Quepe, es que existió una férrea división sexual del trabajo. En este sentido, “no solo es reforzada la productividad de las mujeres mapuche por medio de la tecnificación de labores sino también y sobre todo ella es formada, educada y disciplinada como agente productivo y reproductivo de la reducción”. (Menard y Pavez, 2007, p. 18).

Entre los años 1899 y 1900, se establece en una fotografía de la escuela de la Misión de Quepe, la presencia de “Nuestra primera niña”, Abelina Payllalef, quien es “probablemente hija de Ambrosio Payllalef, este último se volvió el cacique más comprometido con el proceso de la Misión y estrecho colaborador del cura misionero Charles Sadleir (apodado el “mapuche rubio”). En esta misión, Abelina desde 1915 participó en el equipo de traducción del Himno Araucano y los principios de la religión de Cristo, impreso en la “Imprenta Araucana” de Temuco en 1936.

En estas escuelas misionales de la Iglesia Católica se abogó por la escolarización de las niñas Mapuche con el propósito de evangelizarles y castellanizarles. Si bien la idea civilizadora es transversal a la escolarización, también se incorporó la formación en torno a “pulcrorización” y “sometimiento a la servidumbre” y “limpiar el alma”. Esto significó, la erradicación de las vestimentas tradicionales de colores oscuros e instalando el uso de los vestidos con colores blancos. La razón de esto fue que, para los misioneros, los tonos blancos serían colores “puros” y “limpios”. Así, la escolarización de las niñas Mapuche se orientó a entregar formación respecto a los roles de coser, bordar, cocinar, lavar. En base a esto, a su vestimenta se les incorporó la blusa blanca, vestido blanco, delantal blanco y el gorro blanco, como atuendo de sus vestimentas de uso diario en las misiones y en las *ruka* (casa Mapuche).

## LA ESCOLARIZACIÓN LAICA/CRISTIANA CHILENA

La escolarización chilena en términos institucionales no existe en *Wallmapu* (país Mapuche o territorio histórico Mapuche) antes de 1860, bajo la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Normal. No será a partir de 1886, post-ocupación, que las escuelas comienzan a funcionar al sur del río Bío Bío -frontera establecida con la Corona española. Las orientaciones de estas instituciones escolares perduraron hasta nuestros días, bajo un nuevo marco de reforma educacional la cual conlleva

la intencionalidad de formar seres cristianos, ciudadanos democráticos a fin de legitimar la reproducción de una sola identidad nacional; la chilena.

Por tanto, la escolarización tuvo como eje fundamental el imperativo de colonizar las mentes de los Mapuche bajo el discurso racional ilustrado. Desde mediados del siglo XIX, este proceso se extendió en Abya Yala (en lengua Kuna, es el continente de lo que hoy es América latina) y Chile bajo el rótulo de "civilización". Esta idea civilizadora se impuso como la mejora para los sectores populares que debieron procurar satisfacer necesidades materiales de la mano del "progreso". Además, esta ideología buscó rescatarlos de sí mismos para erradicar la ignorancia, puesto que esta era un riesgo para el conjunto de la sociedad.

Uno de los idearios de la génesis de la educación chilena fue Domingo Faustino Sarmiento, quien inculcó un pensamiento civilizador en su discurso que fue encarnado por toda Latinoamérica. Este pensador sostenía que uno de los males del continente eran los indígenas y el mestizaje criollo. La categoría de "salvaje" o "bárbaro" se atribuyó a los Mapuche, a los indígenas en general, y todos los que han estado en la mira de los colonizadores. El discurso civilizador de este ideario fue uno de los más fuertes y efectivos debido a que tuvo una convocatoria prácticamente generalizada para las autoridades de nacientes repúblicas de esa época en el continente, incluyendo Chile. La noción de barbarie ha perdurado en el sistema escolar chileno donde se estima que "lo bárbaro no solo radica en los "otros", sino que también puede encontrarse en "nosotros". Lo "bárbaro" no sería un atributo exclusivo de ciertas colectividades, sino una práctica cultural adquirible y abandonable, la que se podía cambiar" (Donoso, 2008, p. 35).

En 1917 Darío Salas sostuvo que no se podían extirpar todas las prácticas salvajes de los indígenas, pero podían ser neutralizadas para que prosperaran en las prácticas civilizadas. Los discursos de estos pensadores impregnan la idea civilizatoria, que en su génesis ven como imposible erradicar las costumbres salvajes en su totalidad, solo neutralizarlas. Discursos de la época plantean:

*"Pedimos, por tanto, que se hagan todos participes de ese bien, que ese don se haga extensivo a los hombres i a las mujeres, a los ricos i a los pobres, a los descendientes de la raza europea y a los de la raza indiana. Queremos que bajo el hermoso cielo de Chile, y sobre el espléndido suelo de nuestro país, no haya un solo individuo que no tenga elementos precisos para escapar a la miseria del alma, la ignorancia, i a la miseria del cuerpo, la pobreza, que resulta de la inhabilidad para una industria cualquiera" (...) "Eso se consiguiera el día que una instrucción general y completa este cementada en toda la república, el día en que únicamente por excepción se encuentre a uno de nuestros compatriotas que no posea conocimientos rudimentales. La ventaja que proviene de la adquisición de esos conocimientos, base de toda ilustración, fundamento de todo edificio social bien constituido con tan claras como las ventajas del aire que respiramos, de la luz que nos alumbramos y el sol que nos calienta" (citado en Donoso 2009, p. 36).*

Este discurso plantea la masificación de escuelas en todo el territorio mapuche, es por ello que los *lonko* establecieron escuelas en terreno. La estrategia de la creación de internados para indígenas masificó el ingreso de éstos al sistema escolar, lo que se logró implementar en casi todo el territorio. La historia de estas estrategias políticas, bajo las creencias religiosas, el imperativo civilizatorio constante de los “indígenas barbaros”, de ser sujetos donde el mal va impregnado se vuelva a reproducir en la actualidad. Esto se observa en lema del patriotismo chileno bajo “un Estado único e indivisible”, donde se buscó la unificación del país a través de la integración del indígena por medio de la escolarización y su inclusión al Estado nacional.

Los procesos de la historia de colonización de los pueblos indígenas en el mundo, como la del pueblo Mapuche, se pueden resumir en que se fundaron en la misión de “matar al indio, salvar al hombre”. La doctrina del descubrimiento, esquema de dominación que contribuyó a la deshumanización y animalización de los pueblos indígenas, tuvo directa relación con la idea que el pueblo mapuche debiera ser dominado y colonizado. La frase “indios malos en tierras buenas” invitó a la colonización de los territorios Mapuche por colonos europeos, chilenos y argentinos. Acompañando este proceso de colonización estuvieron las misiones (franciscanas, anglicanas, capuchinas, etc.) adscritas a la Iglesia Católica, y posteriormente el Estado chileno bajo una escolarización “laica”. Ahora bien, desde el primer contacto que se tuvo con el pueblo Mapuche las misiones intentaron imponer sus modos de vida y demonizar las formas de vida y de pensamiento mapuche. Sin duda el genocidio, fundado en la doctrina del descubrimiento, como proyecto civilizatorio por los Estados chileno y argentino se hicieron de la noción de “*terra nullius*” (tierras vacías), presente en los sistemas jurídicos coloniales, a fin de justificar la colonización del territorio mapuche a fines del siglo XIX hasta nuestros días.

## CARTOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD EN WALLMAPU

En el siglo XXI la educación superior en Chile se caracteriza por su crecimiento en la cobertura, impulsada por el mercado universitario del sector privado. Sin duda, que esta cobertura y la existencia de estas universidades privadas no están exentas de críticas respecto a su calidad de educación. Según datos del Sistema de Información de Educación Superior (SIES) de 2011, en Chile hay 177 instituciones de educación superior con un total de 59 universidades, de ellas 25 son universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), también llamadas “tradicionales”. Dentro de las universidades del CRUCH hay 16 estatales y nueve privadas con aporte estatal. Además, hay 34 universidades privadas que no pertenecen al CRUCH. Según los datos de la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2011) el 69,2% de la población estudiantil asiste a una universidad privada, mientras que solo el 30,8% lo hace a una universidad del CRUCH. Es importante destacar que esta proporción se mantiene indistintamente del quintil socioeconómico del estudiante.

La actual crisis de la universidad chilena no solo tiene que ver con las transformaciones que esta viviendo en la actualidad con la neo-

liberalización de la academia y la producción de conocimientos. La universidad también ha sido un espacio institucional donde el racismo se encuentra presente de una forma transversal. Entendemos a la universidad como un ente de gran importancia en la legitimación y reproducción de un pensamiento monocultural y una epistemología occidental en crisis. La íntima relación entre la universidad como institución del pensamiento colonial, y la modernidad están dadas en la tarea que ha venido estableciendo en la invisibilización de las epistemologías indígenas y sistemas de conocimiento en donde se encuentran insertas (Huinca Piutrin, 2010). La universidad y las universidades en contextos Mapuche, se sitúan en como centros de producción de conocimientos que operan en el marco de un colonialismo de asentamiento. Este sistema colonial de asentamiento se ha fundado en el territorio Mapuche en la búsqueda constante de reemplazar la población Mapuche originaria con una nueva sociedad de colonos, chilenos, y europeos. Este colonialismo ha sido llevado por los colonos mediante una variedad de medios que han ido desde la despoblación violenta hasta los medios legales más sutiles, como la asimilación y/o el reconocimiento de la identidad indígena dentro de un marco colonial (Wolfe, 2006).

Así también, cartografiamos a la universidad en contextos de un paradigma neoliberal, donde los modos de los gobiernos de los Estados nacionales han privilegiado los medios de la economía de mercado como un vector del desarrollo económico, social y cultural de las sociedades a nivel global. La siempre ausente regulación de los Estados nacionales, ha sido desarrollada por las teorías "ultraliberales" que sustentan el paradigma neoliberal. Este ensamble de teorías que sustentan el neoliberalismo como paradigma ha sido reconceptualizado, tanto el pensamiento económico occidental desde los años '40 hasta la actualidad. En dicha reproducción del conocimiento neoliberal y difusión de éste, actualmente, situamos en primera instancia a la universidad contemporánea.

En Wallmapu y Chile, gran parte de las facultades, escuelas tanto de ingenierías, e incluso las ciencias sociales, se encuentran participando de la difusión y legitimación del colonialismo en un orden global. En este sentido, la universidad, en tanto instrumento e institucionalidad de la modernidad y el colonialismo, se ha reestructurado en torno a las mismas dinámicas neoliberales que se articulan a un patrón mundial de poder, lo que toca directamente a las relaciones de poder y sobre el conocimiento. La universidad participa de las mismas geopolíticas del conocimiento y sus dinámicas producción de conocimiento hegemónico en torno a la sociedad Mapuche (Huinca Piutrin, 2010).

Para los Mapuche también la educación podría ser interpretada como un dispositivo para superar de manera definitiva situaciones de empobrecimiento. La educación superior representa un importante factor de movilidad social y de inserción laboral. Sin embargo, la educación superior ha sido una demanda históricamente frustrada para el movimiento Mapuche (Bello, Willson y Marimán, 1997). Si bien las universidades poseen un discurso multiculturalista, no han modificado sus programas curriculares adaptándose a la realidad donde se encuentran situados.

En la producción y construcción de conocimiento desde las ciencias sociales, la universidad y las diversas aristas de la disciplinarización de las ciencias como la historia, la antropología, la filosofía, la sociología, la economía, la lingüística, etc., no se encuentran en un estado de neutralidad frente a la comprensión de los fenómenos de la sociedad Mapuche. En el caso de la historia, se tiende a olvidar que, si bien la historia va en busca del pasado para reconstruir la existencia presente, al mismo tiempo son importantes las formas y las relaciones de poder en cómo se construyen los discursos históricos sobre la sociedad Mapuche desde el mundo occidental. Al mismo tiempo, los Estados nacionales disponen de una serie de herramientas para el control de la memoria colonial y de los discursos históricos, en esencia, asociados a las sociedades que casi siempre no pertenecen a su idea de "nación latinoamericana".

## DEMANDA Y ACCESO MAPUCHE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El traumatismo colonial que ha vivido el pueblo Mapuche marcó la forma en que fue asumida la educación formal y superior. Por un lado, existe mucha resistencia para llevar a los jóvenes a este nuevo espacio donde hay vivencias y experiencias horribles de discriminación y humillación. Y, por otro lado, existieron sectores que observaron de forma más estratégica estas oportunidades. Se decía "tienes que ir al colegio pase lo que te pase; debes estudiar con más energía para que no seas menos que otros y aprendas a defenderte mejor y les ganes a esos que se ríen de ti. Debes estudiar para que seas hombre y no como los demás" (Alonqueo Piutrin, 1985, p. 163).

El ingreso de la población Mapuche a la educación superior es bastante reciente y se produce en un escenario de empobrecimiento colectivo, existencias de traumas, alta vulnerabilidad social, sumado a situaciones de racismo y discriminación provenientes de la administración, los académicos y los estudiantes. Estas situaciones se han podido traducir en algunos casos, que el acceso a la universidad ha traído el distanciamiento a su pueblo y cultura. Y en muchos otros casos la visión era diferente, complementar los saberes, aportar desde estos nuevos conocimientos.

El proceso de acceso a la educación superior comenzó con mayor empuje en los tiempos del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), con Salvador Allende como presidente de la República, asociado a la promulgación de la ley 17.729<sup>1</sup> y al empuje de las organizaciones Mapuche. En su Artículo 68, establece que será obligación del Instituto promover la educación profesional y técnica de los indígenas, desarrollar la cultura y la artesanía y estimular su gradual integración a las diversas actividades nacionales con plenitud de derechos y responsabilidades. El testimonio de Eliana Quilaqueo Bustos dice;

*"En el año 72. En el periodo de Allende. Ahora, esas becas indígenas venían de antes, pero eran muy pocas becas. Entonces, eso se fue mejorando. (...) después se consiguió que se destinarán los recursos para el primer hogar que existió aquí para los estudiantes mapuche en plena avenida Alema-*

<sup>1</sup> Establece normas sobre Indígenas y Tierras de Indígenas. Transforma la Dirección de Asuntos Indígenas en Instituto de Desarrollo Indígena. Establece disposiciones judiciales, administrativas y de desarrollo educacional en la materia y modifica o deroga los textos legales que señala.

*nia. Aumentar la cantidad de becas, porque la demanda era esa, la cantidad de beneficiados más la cantidad en dinero, los montos. Y la participación de los estudiantes mapuche en la selección de las becas. Eso se logró.” (Eliana Quilaqueo Bustos, relato oral, en Curaqueo Mariano, J. 2013).*

El movimiento Mapuche perdió estos avances el 11 de septiembre de 1973 cuando se produce el golpe de Estado de Augusto Pinochet. Luego del plebiscito del año 1989 que terminó con la dictadura de Pinochet, se creó una nueva institucionalidad pública, y gracias a la presión del movimiento Mapuche se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Junto a esta demanda se lanza un Programa de becas indígenas, para la educación básica, media y superior, que se encuentra vigente hasta el día de hoy. Sin embargo, estas becas son muy precarias pues solo se reducen a ayudas financieras para los estudiantes Mapuche, no satisfaciendo la enorme demanda que se presentan en los procesos de admisiones anuales en educación superior.

En la década de 1990 se presenció un aumento progresivo de jóvenes que ingresaron en las filas de las universidades, principalmente en el sur, como la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de La Frontera. En dicha época, los dirigentes Mapuche, ya habían tenido la posibilidad de visitar países en el extranjero, como también recibir literatura asociada a los grupos de trabajo indígena que se materializaron posteriormente en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Dicha internacionalización del movimiento Mapuche generó que se comenzara a plantear las demandas por la educación desde la idea de la autodeterminación y construcción de espacios propios que permitan acceder y contar con instituciones educativas con autonomía institucional. Todo esto sin dejar de lado todo el trabajo que venían realizando una serie de profesores, dirigentes y universitarios durante el siglo XX a favor de la restitución y reparación inconclusas del proceso de colonización que había realizado el Estado chileno en territorio Mapuche, como en otros territorios indígenas sometidos al país.

En materia de acceso al nivel superior, la cobertura neta en el tramo 1996-2009 para jóvenes mapuche pasó de un 7,1% al 17%, incremento relacionado con la apertura y expansión de las ayudas estudiantiles (créditos y becas) durante la última década, pero especialmente con la creación en 1991 de la “beca indígena”. Sin embargo, el aumento en la cobertura entre los jóvenes Mapuche no ha implicado una reducción proporcional en las brechas de acceso respecto de sus pares no indígenas: (Curaqueo Mariano, 2013).

De forma más reciente, en el periódico chileno *El Mostrador*, el columnista Eduardo Ramírez escribe bajo el título “Educación universitaria mapuche y el discurso de la meritocracia” donde se interroga sobre el por qué en la esfera pública los profesionales Mapuche no se encuentran representados, tanto en los cargos gubernamentales como (direcciones de gobierno regional, directores de hospitales, de escuelas o liceos) tampoco en la esfera privada. Los y las profesionales Mapuche no ocupan los altos cargos como gerentes de empresas o tampoco poseen los mismos salarios que los profesionales no Mapuche en sus

respectivos puestos de trabajo. El examen que él realiza en su artículo es que normalmente no se gratifica salarialmente de una manera equitativa y que diversos indicadores muestran grandes brechas generando diversas desigualdades. Siguiendo la lógica de E. Ramírez aquella idea de que muchos Mapuche estudian para encontrar mayor igualdad se ve truncado. Y creemos que ha sido así desde principios del siglo XX, es conocido que para muchas comunidades Mapuche tuvieron en mente que el acceso a la educación puede ser una herramienta o puente para sortear las situaciones de discriminación y desigualdad que nos aquejan desde mediados del siglo XIX.

### LAS INEQUIDADES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR SIGUEN HASTA EL DÍA DE HOY

Chile y el sistema de educación superior nacional no cuentan con políticas estatales inclusivas para los pueblos indígenas. Los esfuerzos existentes –generalmente poco notorios–, corren por cuenta de algunas universidades. En cuanto al problema de la equidad de acceso a la educación, cabe destacar que se presenta una desigualdad parecida al problema del ingreso, donde el promedio de años de escolaridad para los hombres no mapuche es de 11,36 años, para las mujeres no mapuche de 11,15 años, para los hombres mapuche de 10,43 años, y para la mujer mapuche de 10,28 años promedio. Con esta información se corrobora que las condiciones de instrucción en educación formal, también se presentan por debajo del resto de la sociedad para las mujeres Mapuche. En este indicador resulta sorprendente el porcentaje de mujeres mapuche que no tiene educación formal, el cual alcanza a un 12,15%, mientras que las mujeres no Mapuche es de un 9,31%. También se muestra que sólo un 39% de las mujeres mapuche tiene educación media completa, que es el nivel que se considera como mínimo en la mayoría de las ofertas laborales, aun cuando sean para labores no calificadas. En comparación, las mujeres no mapuche alcanzan un 50% para este indicador. En cuanto a educación superior, las mujeres Mapuche que logran completar estudios profesionales son sólo un 4,62%, en comparación con el 9,18% de las mujeres no mapuche que completan estudios profesionales (Curaqueo Mariano, 2013).

Por tanto, las inequidades de acceso a la educación superior afectan de manera directa al área laboral. Los años de estudio inciden directamente en la inserción laboral, determinando la calidad de los empleos, y de existir un mismo nivel educacional, las mujeres en general. Y, las mujeres Mapuche en particular, tienden a percibir menos ingresos que el resto de la población masculina, tanto mapuche como no mapuche.

Por otra parte, el problema del racismo que se encuentra presente en el país también se refleja en las universidades y es ejercido tanto por los estudiantes y académicos de estas instituciones. Los programas de formación académica y profesional gozan de una pobreza epistemológica respecto a la no consideración de conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y los territorios donde se instalan las universidades. El enfoque monocultural anclado en el racismo impide el bienestar de los y las estudiantes, como también de sus familias y comunidades



donde provienen. En muchos territorios del *Wallmapu*, las familias han crecido y la tierra se ha hecho insuficiente para producir lo necesario para la supervivencia.

En Chile la adopción de la “interculturalidad” como concepto en la educación superior y las políticas públicas para pueblos indígenas es bien reciente y viene muy asociado a las políticas multiculturalistas de orden neoliberal. No solamente la interculturalidad estuvo restringida a la educación en general, sino que también a la salud, como lo puede ser la construcción de hospitales interculturales que se encuentran bajo control de comunidades Mapuche. En la última década cada vez más se ha venido reflexionando en torno a acercar la interculturalidad, la autodeterminación y de cómo descolonizar el aparataje colonial que posee el pueblo Mapuche encima. Como nos relató un peñi (hermano); “si bien como movimiento Mapuche hemos ido conquistando y haciendo valer ciertos derechos como el territorio, aún continuamos con el Estado en nuestras cocinas” (Jonathan Zapata Painemal).

Podemos entender así que el Estado aún persistía en los hogares de la población Mapuche a través de las escuelas chilenas que entregaban una formación monocultural y especialmente fundada en el programa curricular chileno. De allí que comenzó a gestarse aquellas ideas de generar encuentros donde los Mapuche estudiantes y profesionales pudieran sentarse a conversar detenidamente sobre lo que les aquejaba como Mapuche. Así se comenzó la construcción del primer (2014) y el segundo (2015) Congreso de Mapuche Estudiantes realizado desde la autogestión en la ciudad de Temuco. Vale señalar también que en dicho momento existía mucha desconfianza de los investigadores no indígenas a que participen del congreso, tomándose como decisión de restringir el acceso a investigadores, en consideración a que solemos ser objetos de estudio.

### INTERCULTURALIDAD Y LAS DISTINTAS FORMAS DEL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas se ha puesto de moda el concepto de “interculturalidad”. Sin embargo, hemos visto que la interculturalidad solo se ha quedado en un plano discursivo, puesto que en la práctica constatamos que se reduce más bien al folclor y la apropiación indebida de “lo Mapuche”. Por tanto, la “interculturalidad” en *Wallmapu* y en las universidades se ha transformado en un concepto vacío, liviano, utilizado, manoseado hasta el cansancio. Este concepto, para muchos neo-indigenistas y politólogos de la educación superior ha fundamentado ciertas políticas que se enmarcan en una lógica de multiculturalismo neoliberal. En esta nueva dinámica se obvian o invisibilizan las problemáticas de orden colonial de fondo. Las discusiones se reducen a la folclorización de las demandas Mapuche, sin cuestionar las condiciones de las jerarquías socio-raciales que se tejen al interior de los espacios universitarios y académicos donde se mueven los y las Mapuche.

La crítica al curriculum educativo de la educación superior que se ofrece en diversas carreras de las universidades con estudiantes Ma-

puche es una constante. En un sentido más amplio, las críticas apuntan a su carácter monocultural y asimilacionista. Los currículum de formación en pregrado se caracterizan por ser euro-centrados, el sistema de evaluación impone mediciones propias del conocimiento y epistemología occidental. No se contemplan, por tanto, la diversidad sociocultural y otras formas de conocer que poseen los estudiantes Mapuche e indígenas en las universidades. Además, el conocimiento que se genera en estas instancias adolece de un conocimiento situado, es decir que considere la realidad de las personas en su amplia dimensión, y que los sistemas de explicación sean pertinentes y que se generen con intervenciones basadas en el respeto a las diferentes culturas, a escuchar observar y tener la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas.

La continuidad del colonialismo de asentamiento a través de las instituciones educativas, siguen administradas por personas no mapuche. Desde las universidades regionales hasta los centros de investigación neo-indigenistas. Poco se ha avanzado en transformar a las aulas universitarias en espacios de real acogida de la diversidad cultural mapuche, y en instancias efectivas para el tratamiento de las necesidades de los contextos interculturales rurales, especialmente de las comunidades. En el fondo de todo esto, aparecen las distintas formas del racismo en la educación superior, en todas sus escalas, epistémico hasta corporal. El racismo existente en la educación superior, según Mato "es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en "razas" y algunas de ellas serían "superiores" a otras (Mato, 2020). En Abya Yala esta ideología data del período colonial, es constitutiva del establecimiento de los Estados republicanos poscoloniales, continúa vigente y sus consecuencias afectan especialmente a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

La ideología del racismo ha sostenido la mal llamada "pacificación" de la Araucanía, se activó y tiene sus manifestaciones cada cierto tiempo en el territorio Mapuche. Lo hemos podido ver con el horror del asesinato de jóvenes mapuche por la espalda, de montajes policiales, como el hecho de dar a luz engrillada, como es el caso de la joven mujer mapuche, Lorenza Caniullan. En la actualidad el racismo y la violencia colonial es una constante que viven los y las jóvenes Mapuche a lo largo de sus experiencias de vida. Sus experiencias en la universidad no están exentas de racismo y discriminación. Se ha podido constatar que en la universidad los y las académicas crean categorías de personas tanto de primera y segunda categoría. Las estudiantes Mapuche plantean que han soportado silenciosas estas manifestaciones de racismo y discriminación. Muchos jóvenes Mapuche, especialmente de zona rurales, tienen tremendas deficiencias de formación previa, a esto se suma ser hablantes maternos del *mapuzungun*, que a veces dificulta la traducción al instante del castellano. A esto se le pueden agregar ciertos comentarios racistas de los propios profesores de la universidad, donde no hay contra-respuestas, por el temor a ser sancionados de alguna forma.

Por otra parte, la permanencia de los estudiantes mapuche en la universidad constituye un gran desafío. Cumplir con todo el ciclo de educación superior y titularse, esto porque el ausentismo constituye

una amenaza permanente. Los factores presentes en la historia y experiencias de vida personales señalan las diferencias en el nivel de conocimiento disciplinar básico por el hecho de que, estos estudiantes provienen de establecimientos rurales y con bajos indicadores de calidad educativa. A esto se agrega la insuficiencia de redes de apoyo sociales y familiares para superar la discriminación y el racismo de las grandes ciudades, además de la sensación de desarraigo. Otro factor es la falta de apoyo, particularmente en términos económicos, lo que influye en condiciones deficientes para vivir y estudiar, lo que dificulta la organización de su tiempo de estudio.

## COMENTARIOS FINALES

1. Dejamos en evidencia que la educación superior como instancia de formación de personas, es una oportunidad para los pueblos indígenas en el mundo, como también para el pueblo Mapuche. Sin embargo, se encuentra presente el desafío sobre cómo incidir estratégicamente para derribar y combatir las múltiples formas de racismo, la discriminación, las relaciones establecidas al interior de las universidades y los programas de formación de corte monocultural. Sabemos, también, que existen límites y tensiones en las relaciones entre el pueblo Mapuche y la educación superior, ya que la universidad ha jugado un papel importante en las transformaciones que han experimentado los y las Mapuche en sus vidas. Por otra parte, las prácticas de la academia han seguido tratándonos como objetos de estudio. Sus enfoques teóricos e investigaciones continúan siendo de corte eurocéntrico, por tanto, continúan colisionando con la realidad sociocultural de los y las estudiantes Mapuche.
2. En el actual panorama, consideramos que se hace necesario transparentar estos escollos y conflictos en las historias de usurpaciones del conocimiento Mapuche llevadas por la academia y la universidad. Podemos hablar de cómo el conocimiento científico tiene una gran responsabilidad en lo que respecta a los restos humanos ingresados en colecciones de museos y anteriormente expuestos en demostraciones zoológicas. La deshumanización ha sido legitimada por el racismo que ha visto a los Mapuche como inferiores e inclusive como "barbarie" necesaria de aniquilar.
3. Existen grandes desafíos para la erradicación de los racismos hacia el pueblo Mapuche en la educación superior. Consideramos necesaria la vinculación de los saberes y conocimientos de la universidad con los territorios Mapuche y viceversa. Esta tarea requiere de esfuerzos concatenados entre comunidades, estudiantes y profesionales Mapuche. Es junto a las exigencias y demandas que presenta el movimiento Mapuche que se busca construir un curriculum profesional que se desenvuelva en un campo de acción multiescalar entre lo académico, lo político y comunitario.
4. Consideramos que se hacen necesarias políticas fundadas en el anti-racismo, la interseccionalidad y el anti-patriarcado, superan-

do la concepción vacía de “interculturalidad” muy a la moda en contextos del multiculturalismo neoliberal. La “interculturalidad” y la “multiculturalidad” son conceptos muy manoseados por el neo-indigenismo chileno y el sistema de educación superior. No obstante, estos “conceptos fuerza” están cargados de una visión despolitizada de las demandas de los pueblos indígenas, en tanto que se les considera como objetos que adornan las escenas y no participantes del sistema educativo. Por tanto, se invita a las instituciones de educación superior a garantizar el disfrute efectivo del derecho de poder decidir la educación superior que se desea como pueblo. Todo esto en un marco de ejercicio del derecho a la autodeterminación en el plano de la educación superior bajo un prisma anti-racista y anti-patriarcal.<sup>2</sup>

5. En base a que los conocimientos son siempre situados es importante comenzar procesos de mapuchizar o indigeneizar la educación superior a través de prácticas participativas del pueblo Mapuche. Se trata de darle sentido y significar los currículos educacionales, en base a transversalizar con los conocimientos, saberes, historia y cultura Mapuche. Dar cuenta de este desafío implica desarrollar políticas en tres ámbitos: a) acceso y permanencia que promueva equidad entre mapuche y no mapuche, b) reconocimiento de la diversidad, lengua y cultura en los contenidos y sistemas de enseñanza; y c) vinculación entre los proyectos educativos y los contextos de origen de los estudiantes.
6. Por último, existen desafíos en torno al acceso, diversidad y vínculo de la educación superior con el pueblo Mapuche. Se invita a la incorporación de profesores Mapuche a fin de establecer un diálogo inter-epistémico con las academias instaladas en las universidades en Wallmapu. Impulsar una educación fundada en la historia propia del Wallmapu y, al mismo tiempo, su comprensión en el marco de la historia del colonialismo chileno y las relaciones entre la sociedad mapuche, la sociedad chilena y la sociedad global<sup>3</sup>. Esto vinculado con el territorio son pilares interconectados que no pueden dejar de ser considerados a la hora de evaluar a las instituciones educativas. Se invita a asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, idioma, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento del pueblo Mapuche. En este sentido es fundamental reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños propios del pueblo Mapuche.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonqueo Piutrin, M. (1985). *Mapuche. Ayer – hoy*. Padre Las Casas: Imprenta y Editorial San Francisco.
- Amunátegui, M. L. y Amunátegui G.V. (1856). *De la ilustración primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Comunidad de Historia Mapuche. Informe de Sistematización. *Koyagtun Makewe*, 10, 11 y 12 de enero de 2020. Makewe.

<sup>2</sup> En base a la declaración final de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en Córdoba, Argentina en 2018.

<sup>3</sup> Informe de Sistematización. *Koyagtun Makewe*, 10, 11 y 12 de enero de 2020.

- Curaqueo Mariano, J. (2013). "Interculturalidad, curriculum y sus manifestaciones en la formación inicial docente, de cuatro universidades situadas en contexto interétnicos e interculturales mapuche". Tesis para optar al grado de Magister en Educación y Curriculum. Universidad de Chile. Santiago – Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130413>
- Haughney, D. y Mariman, P. (1994) "Acerca del desarrollo y la diáspora mapuche". Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen. Ponencia Seminario "Tierra, Territorio y Desarrollo Indígena, 3-5 de diciembre 1994, Temuco.
- Huinca Piutrin, H. (2010). "Universidad, ciencias sociales chilenas, mapuchografía y discursos coloniales sobre la sociedad mapuche en ngulumapu. Aproximaciones para una descolonización y reconstrucción histórica mapuche". Tesis para optar al grado de profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de La Frontera. Temuco – Chile.
- LeFevre, T. "Settler Colonialism". *www.oxfordbibliographies.com*. Tate A. LeFevre. Retrieved 19 October 2017.
- Mariman Quemenedo, P. (1997). "Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile 1910-1995." En: Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera de Temuco (Eds.) *Pueblos Indígenas, educación y desarrollo*. Temuco: Ediciones UFRO.
- Mariman Quemenedo, P. (1993). *Demanda por la educación en el movimiento mapuche en Chile; 1990-1990: una aproximación desde la historia oral*. Tesis para optar al grado de Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Mato, D. (2020). "Las Múltiples Formas del Racismo y los Desafíos que Plantean a los Sistemas de Educación Superior". En: Dossier: "Educación y Pueblos Indígenas". De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales. Año 9, Número 13, marzo.
- Menard, A. y Pavez, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*. Santiago: Ocho Libros Editores y Laboratorio de Desclasificación Comparada.
- Navarrete, S., Candia, R. Puchi, R. (2013). "Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico". *Calidad en la educación*. no. 39 *Santiagodic*. En: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200003)
- Ramirez, E. (2017). "Educación Universitaria Mapuche y El Discurso de La Meritocracia": *El Mostrador*. <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/02/03/educacion-universitaria-mapuche-y-el-discurso-de-la-meritocracia/>. Acceso el 23 de mayo 2017.
- Wolfe, P. (2006). "Settler colonialism and the elimination of the native". *Journal of Genocide Research*. 8 (4).



## Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná

Lengua indígena en el vestibular de los pueblos indígenas de Paraná

Indigenous language in the entrance exam of the indigenous people of Paraná

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**27 de abril de 2020**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**8 de mayo de 2020**

**Letícia Fraga**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Paraná / Brasil  
leticiafraga@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4818-9407>

**Marcelo Silveira**

Universidade Estadual de Londrina  
Londrina / Brasil  
celosilveira@uel.br  
<https://orcid.org/0000-0002-6084-1325>

**Damaris Kanĩnsãnh Felisbino**

Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag - E.F.M.  
Paraná / Brasil  
damariskaninsanh91@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5113-4429>

*“Meu bisavô dizia que, quando ele era criança, os Kaingang eram impedidos de falarem a sua própria língua, mas que eles resistiram por muito tempo para mantê-la viva. Sempre dizia que é muito importante, pois é a nossa identidade, e através dela que reconhecemos os nossos irmãos, sabemos quem nós somos”*

(D. K. Felisbino, comunicação pessoal, 3 de junho de 2020).

### Resumo

O histórico das políticas de acesso ao ensino superior direcionadas aos povos indígenas mostra que as universidades brasileiras propõem diferentes formatos. No Paraná, o vestibular é específico e oferece ao

**Referencia para citar este artículo:** Fraga, L., Silveira, M. y Kanĩnsãnh Felisbino, M. (2020). Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 215-242.

candidato a opção de realizar uma prova de língua indígena, no lugar da prova de idioma estrangeiro. O objetivo deste texto é debater, dentro da temática “Ingreso universitario y lenguas indígenas”, a presença das línguas indígenas no Vestibular dos Povos Indígena do Paraná, pelo viés das políticas linguísticas. Considerando o histórico da proposição da prova (Paulino, 2008; Amaral, 2010), analisamos a presença das línguas indígenas em 3 processos seletivos, a partir de dois parâmetros: a) a relação entre a prova e o conteúdo indicado no manual do candidato como exigido; e b) as orientações do RCNEI (1998) quanto às políticas linguísticas de valorização da línguas indígenas (Bomfim, 2012). Por fim, discutimos as potencialidades das línguas indígenas como exercício de interculturalidade.

**Palavras-chave:** línguas indígenas, vestibular indígena, interculturalidade

---

### Resumen

La historia del acceso a las políticas de educación superior dirigidas a los pueblos indígenas muestra que las universidades brasileñas proponen diferentes formatos. En el Paraná, el examen de ingreso es específico y el candidato puede tomar un examen de idioma indígena, en lugar del examen de idioma extranjero. El objetivo de este texto es debatir, dentro del tema “Admisión universitaria y pueblos indígenas”, la presencia de lenguas indígenas en el proceso del Vestibular Indígena do Paraná, debido a las políticas lingüísticas. Considerando la historia de la proposición de la prueba (Paulino, 2008; Amaral, 2010), analizamos la presencia de lenguas indígenas en 3 procesos de selección, dos parámetros: a) la relación entre la prueba y el contenido indicado en el manual del candidato según sea necesario; b) Directrices de RCNEI (1998) sobre políticas lingüísticas para valorar las lenguas indígenas (Bomfim, 2012). Finalmente, discutimos el potencial de la presencia de lenguas indígenas como un ejercicio de interculturalidad.

**Palabras Claves:** lenguas indígenas, vestibular indígena, interculturalidad

---

### Abstract

The history of the access policies to university education directed to indigenous people shows that Brazilian universities offer different formats. In Paraná, the entrance exam is specific and the candidate can choose to do an indigenous language test (Guarani or Kaigang) instead of a foreign language test. The main goal of this paper is to debate the presence of indigenous languages in the Indigenous Entrance Exam process, through the perspective of the linguistic policies. Considering the history of the indigenous language test (Paulino, 2008; Amaral, 2010), we evaluate the format of the last three exams following two different parameters: a) the relation between the test and the content indicated by the candidate’s manual; b) the RCNEI’s (1998) orientations about the linguistic policies focused on the valuing of indigenous lan-



guages (Bomfim, 2012). Lastly, we discuss the potential of the exam as an intercultural exercise.

**Keywords:** indigenous language, indigenous entrance exam, interculturality.

### Nhandeayvu ete'i vestibular nhadevy pe Paraná pygua<sup>1</sup>

**Resumo:** Nhandevy pema histórico políticas regua ma ensino superior py jaike aguã ma jareko kova'e nhandevy pegua ma oexa uka universidades brasileiras ma oguereko amboae rami gua ju formato: universal gui (ENEM pe) rami e'yra amboae vestibular re voi específico ha'erã mie'yrã diferenciado mba'e. Paraná py ma vestibular específico mamō rã candidato oiporavo'rã ojapo aguã prova (Guarani ha'e Kaingang), língua estrangeira ma nda'ipoi. Guirami aguã ma kova'e texto nhandeayvu ete'i jaiporu aguã vestibular py. Mba'eta ayvu reta kuery pe rojerure. Apy ma rojerure avi jajapo aguã prova nhande ayvu py. Roikuaa pota avi prova mboapy kue ma, kova'e gui ma rogueroayvu nhembo'ea kuery educação básica py gua kuery re. Kova'e nunga gui ma rojou porã ha'e javive pe prova ojapo aguã nhamombarete ve aguã voi nhandeavy ete'i py. Mba'eta ha'eve rei ve rã políticas institucionais re ropenã porã aguã onhembo'exe va'e ou rã opyta ha'e omomba aguã onhembo'ea universidades py.kova'e ayvu ma orepytyvõ avi IES paraenses, omombaraete avi nhandeayvu ete'i.

**Ayvu-xave:** nhandeayvu ete'i, vestibular, nhamombaraete.

### Vestibular indígena ki ag vī ki prova han to ke Paraná kãki

**Hēsũmũ<sup>2</sup>:** Texto tag tỹ nén ve sór mũ hã vỹ tỹ, indígenas ag mỹ curso superior han e ja to vēmén nĩ, ag tỹ ra genh ke to. Estado tỹ Paraná kãki kar kỹ ag tỹ prova ũ han ke to – ag vī ki prova han ti. Ag tỹ ag vī ki prova han to vēmén ke vë gé, político vë kỹ kar kỹ direitos linguísticos. Ũ tỹ vestibular indígena han mũ ag tỹ nén ve sór mũ venven ke vë gé, pesquisador tỹ prova tỹ ag vī tỹ kãki hakutém mũ ag, indígena tỹ prova tag han mũ, ag tỹ to nén tó mũ vem ke vë gé. Tũg ke tá, nén han já tag tỹ nén tá krỹg mũ ke gé, ũ tỹ universidade kãki vênhránrán nỹti ag kãki nỹti ěn.

**Ti rá tỹ save:** indígena ag vī, vestibular indígena, interculturalidade, nén régre ki kanhrãn.

<sup>1</sup> Tradução para o Guaraní feita por Alexandre Kuaray de Quadros, egresso da Licenciatura em Geografia pela UEPG, atualmente aluno do Mestrado em Estudos da Linguagem da mesma instituição.

<sup>2</sup> Tradução para o Kaingang feita por Damaris Felisbino, egressa da Licenciatura em Letras pela UEL, atualmente aluna do Mestrado em Estudos da Linguagem da mesma instituição e uma das autoras deste texto.



## INTRODUÇÃO

Segundo Paladino (2013), a demanda por acesso ao ensino superior pelos povos indígenas, como reivindicação coletiva, se fortaleceu no final da década de 90, embora à época e mesmo antes houvesse pessoas indígenas se graduando a partir de iniciativas isoladas, especialmente lideranças. A mesma autora explica ainda que a demanda se deu somente a partir desse momento em razão do envolvimento

dos povos indígenas com a estruturação da Educação Básica nas Terras Indígenas (T.I.), que envolvia especialmente a construção de escolas indígenas, de Ensino Fundamental e Médio. Este foi um processo bastante trabalhoso e complexo, que as comunidades precisavam protagonizar para que finalmente pudessem ter uma educação escolar indígena de acordo com os preceitos expostos na Constituição de 88, com respeito

às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada. A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. (Bergamaschi, Doebber e Brito, 2018, p. 39).

É por essa razão que a presença de indígenas nas universidades é algo bastante recente em termos históricos. Como iniciativa institucional, apenas no início da década de 90 houve os primeiros movimentos, com a consolidação de convênios firmados entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias (Bergamaschi e outros, 2018).

Já a primeira iniciativa de acesso diferenciado de indígenas ao Ensino Superior público se deu com o curso de formação de professores no Ensino Superior, na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), em 2001 (Novak, 2014). Contou com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da FUNAI e era dividido em três habilitações – a) Línguas, Artes e Literatura; b) Ciências Matemática e da Natureza; e c) Ciências Sociais). Esta foi a primeira experiência dos hoje conhecidos e diversificados cursos existentes nas várias regiões do País, chamados licenciaturas interculturais ou licenciaturas indígenas<sup>3</sup>, muitas das quais foram implantadas via edital Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação (MEC) (Gorete Neto, 2018).

A política afirmativa mais ampla que passou a garantir aos povos indígenas<sup>4</sup> acesso ao ensino superior é a Lei nº 12.711<sup>5</sup>, de 29/08/12, a chamada “Lei das Cotas”, que foi sancionada em 2012, pela então presidenta da República, Dilma Roussef, depois de 13 anos de tramitação como projeto de lei. De forma geral, a lei versa sobre o ingresso e distribuição das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio nos seguintes termos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2012).

Sobre os critérios étnico-raciais, a lei estabelece ainda que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e

<sup>3</sup> Segundo Gorete Neto (2018, p. 1340), desde o surgimento do programa, “há cerca de 67 IES públicas com algum tipo de ação afirmativa para povos indígenas. Esses dados se referem à reserva de vagas, vagas suplementares e cursos específicos para o público indígena, tais como as licenciaturas interculturais. Conforme dados do INEP (2017), o número de estudantes indígenas matriculados no ensino superior é de aproximadamente 49 mil. Desse total apenas 12.348 matrículas são em instituições públicas e as demais em universidades privadas”.

<sup>4</sup> Não somente aos povos indígenas, mas também a eles.

<sup>5</sup> “Ainda não se tem um estudo estatístico oficial que informe os efeitos numéricos dessa lei para os povos indígenas, mas sua efetivação esbarra em aspectos que envolvem os direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2013)” (Gorete Neto, 2018, p. 1341). O autor faz várias críticas à lei em texto cuja leitura sugerimos.

indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2012).

Com relação ao ingresso, a lei estabelece que este pode ocorrer por meio do processo interno das próprias instituições, como o vestibular ou pelos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como se pode observar, a lei das cotas orienta a distribuição de vagas de instituições federais, mas deixa em aberto o formato do ingresso. E é a essa questão que vamos nos dedicar nesse texto: o que é mais adequado aos povos indígenas? Participar de um processo seletivo único, "universal"? Ou ter um processo específico para si, diferenciado? É possível ter um processo seletivo que dialogue com os saberes dessas populações, envolvendo, por exemplo, as línguas indígenas? E como as demais instituições públicas, além das federais, organizam suas políticas afirmativas?

Parte do percurso metodológico deste texto é similar ao de Bergamaschi e outros (2018). Nosso levantamento bibliográfico foi realizado a partir de trabalhos acadêmicos (essencialmente teses e dissertações) disponíveis na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>6</sup> (BDTD), pesquisa essa realizada em três etapas.

Na primeira, combinamos as palavras-chave "ações afirmativas"/ "ensino superior" + "Indígenas" + Paraná", pois buscávamos trabalhos que discutissem as políticas afirmativas voltadas aos indígenas no estado do Paraná.

Já na segunda, combinamos "vestibular indígena"/ "processo seletivo" + "indígena". Desta vez, buscávamos fazer um levantamento das pesquisas que tratavam dos diversos modelos de acesso ao Ensino superior pelos povos indígenas, ofertados nas universidades públicas brasileiras, incluindo o Paraná, estado em que atuam os três autores do texto.

Por fim, a terceira busca foi feita com a combinação das palavras "vestibular" + "língua(s) indígena(s). Nesse momento, nossa intenção era identificar estudos sobre vestibulares específicos/diferenciados, que contassem com a presença de línguas indígenas, inclusive com oferta de provas nessas línguas.

Após ler os resumos dos trabalhos encontrados, separamos os resultados em três grupos: i) trabalhos que discutem a criação e implementação da política afirmativa voltada aos povos indígenas no Paraná; ii) trabalhos que discutem o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (VPIP) e iii) trabalhos que discutem processos seletivos para indígenas em outros estados brasileiros.

Os textos que pertencem ao primeiro grupo mais relevantes foram: Paulino (2008), Amaral (2010), Angnes (2010) e Novak (2014), pois se dedicaram a descrever e analisar minuciosamente o histórico da criação e implementação da política afirmativa paranaense, razão pela qual puderam contribuir para a construção da seção "Diferentes formas de acesso ao ensino superior pelos povos indígenas no Brasil e o caso do Paraná: Lei Estadual n.º 13.134, de 18/04/2001".

<sup>6</sup> Consultado em: <http://bdt.d.ibrict.br/vufind/>.

Em relação ao segundo, a pesquisa apontou os trabalhos de Costa (2008), Gonçalves (2012 e 2018) e Vitoriano (2016). No entanto, todos têm em comum o fato de se aterem ao objeto redação, que no VPIP é feita em língua portuguesa. Por essa razão, os textos do primeiro grupo foram suficientes para a construção da seção “A prova de língua indígena no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná”.

No terceiro grupo, destacamos como relevantes as pesquisas de Lima (2012) e Santos (2016). São trabalhos que discutem vestibulares indígenas<sup>7</sup> e nos possibilitaram conhecer as propostas da UFGD e UFRR, outras duas instituições brasileiras que ofertam prova de língua indígena em seus vestibulares específicos/diferenciados<sup>8</sup>. Estes textos foram importantes por duas razões: ajudaram a definir o escopo de discussão deste texto (a prova de língua indígena do VPIP) e, por contraste, auxiliaram a análise das provas de língua Guarani e Kaingang do VPIP de 2017, 2018 e 2019.

Outra metade do percurso metodológico envolve a área da Linguística Aplicada (Larsen-Freeman e Anderson, 2011) e diz respeito à análise das provas de língua indígena, quanto ao tipo de avaliação exigida, considerando dois aspectos: a) o conteúdo a ser cobrado na prova, exigido no edital de seleção; e b) as políticas linguísticas de valorização das línguas indígenas (RCNEI, 1998, Bomfim, 2012). Estes textos nos ajudaram a construir a seção “Apontamentos sobre as Provas de língua indígena das XVII, XVIII e XIX edições do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

### DIFERENTES FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PELOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E O CASO DO PARANÁ: LEI ESTADUAL N.º 13.134, DE 18/04/2001

Como afirmamos, as IES brasileiras têm diferentes processos seletivos direcionados a indígenas. Há universidades federais em que o ingresso dos indígenas se dá via ENEM, ingresso esse chamado de “universal”, pois é único para todos os candidatos, indígenas ou não. Nesses casos, a garantia de vagas aos indígenas se dá via reserva de vagas, tal como orienta a Lei nº 12.711/12.

A Universidade Federal de Santa Catarina seguia, desde 2007, esse formato (ingresso pelo ENEM). No entanto, um relatório elaborado pelo Núcleo de Estudos de Povos Indígenas – NEPI – (Tassinari, Ioris, Almeida e Jesus, 2012), publicado em 2012, avaliou qualitativamente os índices e as razões de reprovação dos estudantes indígenas nos diversos cursos frequentados por eles e concluiu que o ingresso unicamente via ENEM era insuficiente, uma vez que a instituição precisa conhecer melhor seus futuros alunos para recebê-los em melhores condições.

Estes dados [relativos às reprovações dos alunos] indicam a importância de reconsiderar novas modelagens de seleção de ingresso como, por exemplo, *instituição de vestibular específico*, para alcançar maior efetividade na política institucional de inclusão deste segmento no ensino superior (Tassinari e outros, 2012, p. 6, grifos nossos).

<sup>7</sup> Embora não discutam especificamente provas de língua indígena.

<sup>8</sup> A título de ilustração, descreveremos brevemente como, no vestibular indígena da UFGD, se dá a presença das línguas indígenas. Lima (2012) aponta que há duas provas em Língua indígena, ambas obrigatórias para todos os candidatos: redação em Língua Guarani e prova oral em Guarani. O PPC da instituição (UFGD, 2012) explica como se dá o processo seletivo por meio de “vestibular específico e diferenciado: (a) prova de Redação em língua Guarani (considerando suas variações) e em língua Portuguesa (considerando-a como uma segunda língua); (b) prova oral em língua Guarani (considerando suas variações)” (UFGD, 2012, p. 14) Considera ainda, quanto à comissão de seleção, que “O Centro de Seleção da Universidade Federal da Grande Dourados, juntamente com a Comissão de Seleção, é responsável pelo processo avaliativo para o ingresso do inscrito no curso nos seguintes quesitos: definir o edital, elaborar as provas objetivas, as provas de redação e a prova oral em língua Guarani, bem como selecionar e organizar as bancas para a prova oral, corrigir e pontuar as provas de redação e a prova objetiva de cada candidato. A Comissão deverá ser composta por profissionais com conhecimento sobre Educação Escolar Indígena, sendo garantida a presença de, pelo menos, um representante do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de MS” (UFGD, 2012, p. 14). Como neste texto nos propomos a analisar a presença da língua indígena em processos seletivos, não foi possível saber como a UFGD encaminha esse processo, já que a instituição só mantém disponíveis as provas do vestibular de 2019, em que tanto a proposta de redação quanto a da prova oral a serem respondidas em língua guarani têm enunciados em língua portuguesa, de modo que não permitem refletir se vão ao encontro do RCNEI (1998).

Já Santos (2016) indica a UFRR como instituição que oferece vestibular diferenciado, com prova objetiva e de língua indígena, que é uma prova de redação. "No ato da inscrição, o candidato que deseja concorrer às vagas para o Curso de Licenciatura Intercultural poderá optar por realizar a Prova de Redação em uma das seguintes línguas: Português, Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ye'kuana, Ingaricó, Wai-wai e Yanomami (UFRR, 2019a, p. 3). 6.4.4 Os candidatos que concorrerão ao Curso de Licenciatura Intercultural deverão indicar na ficha de inscrição a língua em que desejam realizar a Prova de Redação, dentre as línguas maternas previstas neste Edital e, não havendo opção declarada, deverá ser realizada em Língua Portuguesa. 6.4.5 Caso o candidato ao Curso de Licenciatura Intercultural elabore a Redação em língua diferente da escolhida na ficha de inscrição, ela não será corrigida. 6.4.6 À CPV reserva-se a prerrogativa de exigir a realização da Prova de Redação na Língua Portuguesa, quando não conseguir tradutor para a língua indígena solicitada". (UFRR, 2019a, p. 11). Também não pudemos avaliar o formato da prova pelo fato de o enunciado estar em língua portuguesa.

Por esse motivo, em 2015 a instituição alterou a Resolução Normativa do Conselho Universitário e definiu que os ingressos dos candidatos indígenas e quilombolas entre 2016 e 2022 seria feito por meio de processo seletivo específico para vagas suplementares (UFSC, 2016).

Assim como a UFSC, outras universidades optaram por realizar processos específicos/diferenciados, como a UFSCar (Cohn, 2016), Unicamp (2017) e da UnB (Renault, 2018). Todas têm processos seletivos complexos e interessantes, frequentemente avaliados pelas próprias instituições que os promovem, mas têm em comum o fato de realizarem todas provas em língua portuguesa, razão pela qual não foram objeto de análise neste texto.

Já a política afirmativa de acesso ao ensino superior pelos povos indígenas na paraná, como política inédita no país, foi objeto de vários trabalhos acadêmicos importantes (dissertações, teses e livros, dentre outros), os quais destacamos acima. Além dos já citados, citamos também a obra organizada por Amaral, Fraga e Rodrigues (2016) e o capítulo de Amaral e Silveira (2016), que são integralmente dedicados à experiência paranaense de ofertar um vestibular específico/diferenciado para os povos indígenas.

Essa política afirmativa "tornou-se uma política pública a partir de 2001, com a promulgação da Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001 [...] a primeira lei estadual para ações afirmativas étnico-raciais em universidades públicas" (Novak, 2014, p. 202).

Nos termos da lei, se define que cada uma das universidades públicas estaduais paranaenses deve ofertar três vagas suplementares para as quais podem concorrer apenas candidatos indígenas:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses. (Paraná, 2001).

Cinco anos depois da promulgação da Lei Estadual, o parágrafo primeiro foi alterado, por meio da Lei Estadual n.º 14.955 de 09 de janeiro de 2006. A alteração diz respeito ao aumento de número de vagas suplementares, que passou de três para seis:

Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense. (Paraná, 2006).

No histórico sobre a implantação da política feito Amaral e outros<sup>9</sup> (2016), os autores esclarecem que se trata do "desdobramento de negociações políticas realizadas entre poucas lideranças indígenas, um gestor da Fundação Nacional do Índio (Funai) do Paraná e um deputado estadual cuja base político-partidária se localizava na região de Guarapuava" (Amaral e outros, 2016, p. 39-40).

<sup>9</sup> Que ratificam Paulino (2008) e Amaral (2010).

As IES que receberiam os estudantes indígenas também não participaram do processo de criação da Lei, já que à época estavam em greve, o que não permitiu a realização de um debate sobre o assunto com as instituições (Paulino, 2008, Amaral, 2010, Novak, 2014). Os autores ainda afirmam que a falta de debate teve consequências mais graves, como a falta de preparo para a chegada dos estudantes indígenas.

Com a criação da lei, foram constituídas quatro comissões provisórias, para que fosse possível realizar os primeiros VPIP. Somente a partir de 2004, a comissão temporária passa a ter caráter definitivo e é nomeada “Comissão Universidade para os Índios” (CUIA). A CUIA Estadual é composta por representantes (3 docentes) de cada uma das IES públicas do estado - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os docentes são indicados por seus respectivos reitores e nomeados pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

A Resolução Conjunta da SETI, universidades estaduais e Universidade Federal do Paraná n.º 006/2007 (Paraná, 2007) estabelece as funções da CUIA, que passou também a ter compromissos com a permanência dos estudantes nas universidades e não apenas com o processo seletivo.

Quanto ao formato do VPIP,

[...]é um processo unificado com critérios classificatórios, com vagas excedentes às demais vagas existentes nas uni-

Quadro 1 – Formato de ingresso indígena nas IES paranaenses

| Instituição pesquisada                   | Início | Referência legal para a implementação                              | Formato do programa  | Processo seletivo     | Provas   |
|--|--------|--|--|-----------------------|--|
| Universidades Estaduais do Paraná e UFPR | 2002   | Lei Estadual n.º 13.134/2001. Substituída pela Lei n.º 14.995/2006 | Reserva de três vagas em cada instituição estadual de ensino superior, ampliada para seis no ano de 2006 | Vestibular específico | 1) Língua Portuguesa Oral; 2) Língua Portuguesa – Redação; 3) Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa – Interpretação (a partir de 2006); Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) ou língua Indígena (Guarani ou Kaingang, a partir de 2006), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia |

Fonte: Elaborado pelos autores com base no modelo e em dados parciais de Bergamaschi e outros (2018, p. 42).

versidades. O processo de seleção é realizado anualmente, com alternância entre as universidades. Assim, cada instituição fica responsável por uma edição do processo de seleção, realizado na forma de revezamento entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, que se incluiu no processo em 2005 (Novak, 2014, p. 212).

Como a CUIA é responsável tanto pela organização do VPIP, como pelo acompanhamento dos aprovados que se tornam estudantes indígenas, a comissão está sempre atenta às “necessidades de mudar alguns dos procedimentos, visando ao aprimoramento do processo e ao atendimento das especificidades dos candidatos e da logística das próprias Instituições (Novak, 2014, p. 213).

Há que se destacar que o VPIP é um processo inteiramente gratuito para o candidato (inscrição, deslocamento, alojamento e refeições nos dias de prova), o que possibilita que mais pessoas interessadas possam realizá-lo.

As provas do VPIP são indicadas no Quadro 1.

### A PROVA DE LÍNGUA INDÍGENA NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Até 2005 os candidatos ao VPIP realizavam as seguintes provas: 1) Língua Portuguesa Oral; 2) Língua Portuguesa – Redação; 3) Conhecimentos Gerais: Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia (Paulino, 2008, Amaral, 2010, Novak, 2014).

A partir da sexta edição, o candidato passou a poder optar por realizar, em vez da prova de língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol), prova de língua indígena, Kaingang ou Guarani.

Que objetivos os responsáveis pelo VPIP tinham ao propor a inserção da prova? E qual é o formato da prova? O que a inserção dessas provas significa para os candidatos e posteriormente estudantes indígenas? Nas próximas seções vamos debater os dois lados da questão.

Iniciaremos com um rápido histórico sobre o processo de inserção da prova de língua indígena a partir de Rodrigues e Wawzyniak (2011). Primeiramente os autores observam que isso se deu após longa discussão na CUIA. Na sequência,

em agosto de 2004, a discussão em torno da inclusão da língua indígena como opção de prova, intensificouse e um conjunto de argumentos foi apresentado pelos participantes no sentido de marcar uma “opção política” visando valorizar as línguas nativas (Rodrigues e outros, 2011, p. 16).

Dentre os muito argumentos apresentados pelos membros da CUIA a favor da inserção da prova de língua indígena no VPIP, os autores destacaram os seguintes:

Valorização da língua indígena; valorização do ensino da língua indígena nas escolas das T.Is.; contribuição para a manutenção das línguas indígenas; possibilidade de com-

pensar o baixo desempenho nas provas de português dos falantes nativos de língua indígena (Rodrigues e outros, 2011, p. 16).

Como observam os próprios autores, a avaliação que fazem sobre a inserção da prova de língua indígena deve levar em consideração os seguintes aspectos: a) o curto tempo de política de acesso ao ensino superior pelos povos indígenas no Paraná; b) o envolvimento dos autores com o processo de implantação dessa política; e c) a ausência ou escassez de pesquisas sobre a política.

A nosso ver, o segundo aspecto, colocado como desvantagem, acaba suprimindo o terceiro, pois foi sua trajetória consistente como pesquisadores da temática que os levou a se envolver com a política e os mantém trabalhando em defesa de sua implementação, trabalho que realizam em conjunto com as comunidades indígenas. Por essa razão, acreditamos que os argumentos que levantaram são bastante pertinentes.

Da nossa parte, como pesquisadores da área da linguagem, para além do que apontaram Rodrigues e outros (2011), consideramos que a prova de língua indígena também se justifica por outras duas razões: é uma opção para os candidatos que não tiveram um ensino de língua estrangeira de qualidade em sua trajetória escolar e é um importante instrumento a ser utilizado pela CUIA para avaliar a condição linguística dos candidatos e futuros alunos, para que se possam pensar estratégias adequadas à permanência dos candidatos bilíngues<sup>10</sup> ou que têm a língua indígena como primeira língua. Já na percepção das comunidades, professores de língua indígena observaram que os alunos têm mais interesse em aprender a ler e a escrever a língua, pois sabem que podem fazer essa prova no processo seletivo para ingressar num curso superior.

Retornando ao histórico, uma vez que os membros da CUIA à época decidiram pela inclusão das provas, o grupo passou a debater como ela seria organizada. E foi então que dois importantes encaminhamentos foram dados: a) se ofertariam provas de Guarani e Kaingang, pois a maioria dos candidatos pertence a essas etnias (que são majoritárias na região sul) e porque essas são as línguas de maior vitalidade no estado; b) o trabalho seria desenvolvido em conjunto com as comunidades indígenas, pois nenhum membro da CUIA, no momento, tinha condições de elaborar as provas. Desse modo “optou-se por convidar membros das próprias comunidades indígenas que soubessem ler e escrever Kaingang e Guarani”, equipe que inicialmente era composta por “três professores bilíngues, um Kaingang e dois Guarani, e um acadêmico Kaingang fluente na fala, leitura e escrita” (Rodrigues e outros, 2011, p. 16).

Para Amaral (2010), a prova de língua indígena tem um caráter relevante, pois garante

perspectiva intercultural [...] O destaque dos processos de oralidade e da escrita das línguas indígenas na política de ingresso na universidade pode provocar o reconhecimento institucional linguístico como afirmação dos pertencimentos dos candidatos e estudantes indígenas na universidade,

<sup>10</sup> Não queremos aqui insinuar, levemente, que os candidatos bilíngues ou que têm a língua indígena como primeira língua têm um pior desempenho no VPIIP e na universidade. A esse respeito, Rodrigues e outros (2011) fazem um debate muito pertinente, inclusive, cuja leitura recomendamos. Nossas observações vão no sentido de que é preciso construir um vestibular e uma universidade verdadeiramente interculturais, razão pela qual é preciso acolher todos os alunos em suas especificidades, inclusive as linguísticas, até porque isso enriquece a própria universidade.



caso haja algum tipo de articulação com as políticas de permanência acadêmica. (Amaral, 2010, p. 232).

Faustino, Novak e Cipriano (2013) apontam que, nos anos seguintes, percebeu-se a necessidade de modificar, a cada ano, a equipe convidada a participar da elaboração das provas de língua indígena para que se pudesse dar conta da variação das línguas Guarani e Kaingang<sup>11</sup>.

Ainda sobre o trabalho em parceria com as comunidades indígenas, ressaltamos o quanto ele foi positivo. A CUIA a princípio sugeriu que o formato das provas de língua indígena seguisse o das provas de língua estrangeira, com “texto na língua e questões em português”. A esse respeito, os membros convidados argumentaram que

esse procedimento não “funcionaria”, pois a lógica dessa língua é outra e não seria possível usar um texto na língua com questões e alternativas em português, porque muitas palavras não têm tradução ou termos similares. Argumento aceito pelos membros da CUIA. Diante disso, optou-se por elaborar essas provas inteiramente nas línguas indígenas<sup>12</sup> (Rodrigues e outros, 2011, p. 16, grifos dos autores).

Ou seja, a prova de língua indígena possibilitaria que o VPIP não só tivesse uma *prova em língua indígena*, mas efetivamente uma *prova indígena*, já que elaborada pela comunidade indígena.

Observando-se a prova de língua indígena pelo prisma das políticas linguísticas, podemos considerar que essa é uma política linguística que vai na contramão das políticas definidas e implantadas pelo Estado brasileiro, que basicamente favorecem o monolinguismo em língua portuguesa. No que diz respeito a comunidades de línguas minoritárias, como já observamos em Fraga e Correa (2013), o governo alternou “momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas” (Cavalcanti, 1999, p. 4).

As línguas indígenas começaram a ser dizimadas no início do processo de colonização pelos portugueses e foram sistematicamente proibidas no século XVIII, na chamada Reforma Pombalina, em que Marquês de Pombal, através do *Diretório dos Índios* (1758), estabeleceu que a única língua que podia ser falada era o português. Já na política de nacionalização da educação implementada a partir de 1938, pelo Estado Novo, de Getúlio Vargas, novamente as línguas indígenas estiveram na mira, além do alemão e do italiano.

Para Altenhofen (2004), houve avanços teóricos – especialmente em termos de cooficialização de línguas indígenas brasileiras – em relação ao trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas avançou teoricamente, porém ainda há muito que se fazer na prática, além de ser necessário que essa perspectiva se amplie, especialmente no estado do Paraná, uma vez que “continuamos hoje com políticas linguísticas refratárias à ideia de pluralidade e diversidade” (Oliveira, 2005).

Apesar de a Constituição de 1988 ter reconhecido que os povos indígenas têm direito a se manifestar cultural e linguisticamente e de haver, segundo o Censo escolar de 2018 (Brasil, 2018), 255.888 alunos

<sup>11</sup> A preocupação com a variedade de língua que seria cobrada na prova esteve presente desde o início. Rodrigues e outros (2011) manifestam uma especial preocupação com a prova de Guarani, considerando que as variedades Mbyá, Kaiowá e Nandeva. Chamamos atenção para o fato de que há variação dentro da mesma língua também no Kaingang, que, conforme Wiesemann (2002), possui cinco dialetos.

<sup>12</sup> A respeito desse encaminhamento (de a prova ser inteiramente escrita em Guarani ou Kaingang), faremos observações na próxima seção.

indígenas estudando em mais de 3.345 escolas municipais e estaduais bilíngues em todo o país.

Segundo Nobre (2012),

desde que não [seja] monolíngue e faça uso de duas línguas – a indígena e a portuguesa – [toda escola indígena] é bilíngue e possui alunos com diferentes níveis de proficiência em língua indígena e em língua portuguesa. O problema é se o ensino bilíngue das escolas indígenas tem contribuído ou não para o fortalecimento e manutenção das línguas indígenas, pois conforme Soares (2005) toda educação bilíngue, do ponto de vista indígena, pede não só preservar língua indígena, mas também ampliar as suas possibilidades de uso, evitar o seu deslocamento e, conseqüentemente, a redução de seu uso. (Nobre, 2012, p. 108)

Por isso é preciso avaliar em que sentido, com que objetivos e de que forma se propõe, em termos práticos, uma prova de língua indígena em um vestibular específico/diferenciado.

Se considerarmos a realidade linguística dos povos indígenas paranaenses, escolas (e por que não universidades?) bilíngues são muito necessárias. Fraga, Tasso e Kastelic (2016), em estudo realizado a partir de dados do Censo de 2010, mostram que no estado é muito pertinente uma prova de língua indígena no VPIP, considerando que 63% das T.I. têm um alto número de falantes autodeclarados (em média, maior de 96%) e, de outro, nos 37% resultantes das T.I., o índice médio de falantes de língua(s) indígena(s) é de 42%.

Enfatizamos, porém, que defender um espaço para as línguas indígenas no vestibular não significa desconsiderar a realidade dos candidatos que já não falam mais suas línguas de origem. Ela cabe como uma opção, jamais como imposição, para atender àqueles que quiserem realizá-la.

Nenhuma comunidade indígena deixou de falar língua indígena porque quis. Nesse sentido, cabe dizer que essas comunidades podem pensar em uma forma de revitalizar a língua, através da escola, que é um espaço muito importante para promover o diálogo junto às lideranças e a comunidade. Juntos, todos podem pensar a respeito, porque em comunidades em que a língua indígena não é mais corrente é o professor que leva a língua indígena aos alunos, na modalidade oral e a escrita. Nessas comunidades, a escola tem uma grande responsabilidade, pois cabe a ela conscientizar as pessoas e transmitir a importância da língua indígena (RCNEI, 1998).

Amaral e outros (2016) reforçam que, no VPIP, há respeito às línguas Kaingang e Guarani, uma vez que elas são contempladas no processo de avaliação dos candidatos.

E, nesse sentido,

O destaque dado à avaliação dos processos de oralidade e da escrita das línguas indígenas na política de ingresso na universidade pode provocar o reconhecimento institucional linguístico como afirmação dos pertencimentos dos candidatos e estudantes indígenas na universidade, caso haja algum tipo de articulação com as políticas de permanência

acadêmica ou mesmo com o ensino médio realizado nas escolas estaduais indígenas ou não indígenas que atendam esses potenciais candidatos. Amaral e outros (2016, p. 55-56).

Por essa razão, Amaral (2010) insiste na importância de se “refletir e avaliar os impactos políticos, pedagógicos e culturais que a assunção das línguas indígenas e da oralidade no vestibular específico apresentam às comunidades indígenas” (Amaral, 2010, p. 232), de modo que se promova o tão desejado diálogo entre as universidades e a Educação Básica.

### APONTAMENTOS SOBRE AS PROVAS DE LÍNGUA INDÍGENA DAS XVII, XVIII E XIX EDIÇÕES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Antes de nos debruçarmos sobre a prova de língua indígena propriamente, é preciso considerar que as línguas indígenas não se fazem presentes apenas nesse lugar, mas também em outros ao longo do processo do VPIP.

Nos documentos relativos às três edições investigadas, mais especificamente no Manual do Candidato, há textos em língua indígena.

Texto 1: Carta dos estudantes indígenas aos/às candidatas(as), traduzida para o Kaingang e Guarani

**Vênhrán tí ag tý Karta han já vē / kyninato ag mý**

Inh kanhkā kar ha vé!

Ēg mý tóg sértí. Tý ěg tóg Unĭversinane Estanual Marĭga ki vēnhrá rán tí ag nāti, kāmū hā han nĭ XVII Vestimurar vē nos Povos ĩnĭjenas no Paranā.

Ki ěg tóg kanhró nāti, jagy to tĭgtĭ ěg tý venhrán rán, tí kar ta gag mý kenjé ěg jamā ta, jóg. Ēgný kar ěg regre ag réky. Kamū jég, fóg ag jamā kākĭ vēnhrán rán jé, kejĕn ěg tóg fóg ag. Vĕnhrá ũ ki ěg kagĭg nātiĭg tí, kejĕn. Hara mūný ěg kurso to vēsān sān jé prýg tý 500. Tag ti kākĭ fóg ag tóg ěg to ví tí. Hara mūný vēnh mré to vāsān jé. Ēg tý eg kanhkā kar ěnĕ ag mý nĕn há ma mŭje. Ký mūný ěg kurso hā ký to vēsān sān jé.

Ājag tý ěg kanhkā kar tag ag kri ěg tóg fig ke mŭ, ā tý nĕn ũ ha han jé. Há ký ěg tóg ājag kara jé ke mŭ, ěg tý vēnhmre nĕn ũ ki vēn kanhrán ran jé.

Mūný ěg kófa kar ěnĕ ag tý ěg mý nĕn tŭgto jā ěnĕ ag tý ěg mý nĕn tŭgto jā ěnĕ kri ũ ki kanhrán rán jé, ěg kar ký kurso fĭn rán ký ěg kanhkā ag mré rānhrāj jé.

Hĕri ke kā ěg tý nĕn han tí ěnĕ tovānh týĭjĕ, mūný vēnhmré nĕn ũ jagy nĭ ký han ky fĭn rām jé. Mūný ěg nireito tág nón rānhrāj ky nĕn há han jé ěg kanhkā kara ag mý.

Ky kāmŭg mŭ há han nĭ, ājag kar!

Txeiru kwery!

Nhande pamĕ djadjepowi a kó'ary.

Pedju porā pedjapo XVII Vestibular kó nimbo e'atx Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Djaikwaa difĭculdade penderekó! Djaedja nhandereko a, nhande ra'y, nhande radjy nhandimbo'e tĕtārupi agwā.

Koapy nhande djaikó nhandimbo'e agwā, djaraa mba'e kwaa porā nhande rekoapy.

Koapy tĕtā ruoi djura ndoipotaire nhande gwi. Ma arĭwĭma djatxauka rĭwa pe nhande ĩndĭgenas djareko mba'e kwaa.

Nhandimbo'e porā, nhamoĭ nhande mba'e kwaa nhanderekoa py, nhande nhandimbo'e aty.

Koapy tĕtārupi nhande estudantes mborowitxa rewe, djarekó djigoro'a djurua kwery nhande pe direito rewe.

Pedju porā nhandereke'yi kwery!

Fonte: Manual do XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (UEM, 2017, p. 4-5).

## Texto 2 - Saudação da presidência do VPIP traduzida para o Guarani e Kaingang.

**Onhembo'erã kuery Universidade py**

XVIII Vestibular Nhande kuery pegua o ju'rã Paraná py. Kova'e Vestibular ma Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) rã ojapo amboae Universidade kuery reve: Paraná py ma or UEL, UEM, UENP, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR ha'e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Nhande kuery pe ma or'ã 6 vagas, graduação jajapo aguã Universidade reta Paraná py gua. Ha'e UFPR py ma or'ã 10 vagas.

Ha'eramo ma kova'e XVIII Vestibular Nhande kuery pegua ma jajapo rã dia 21 ha'e 22 de outubro de 2018. Kova'e ma Comissão Universidade para Índios (CUIA) ha'e Universidade reve rojapo va'erã.

Kova'e CUIA ma Nhande kuery oipytyvõ'rã onhembo'exe va'e pe or. Formação jareko aguã. Omombarete aguã Kaingang reko, Guarani ha'e amboae kurey reko avi.

Kova'e manual ma ogueru jalkuaa aguã mba'xa pa jajapo rã inscrição Vestibular py. Omombe'u aguã mbovy curso pa Universidade ome'e rã nhadevy pe, calendário ha'e raka'e jajapo rã provas. Mba'emo rei ndapeikuaai rã ma endereço ha'e telefone Universidade ha'ejavi ma or'ã site vestibular py.

CUIA ha'e UEPG ma aipoe'i peju porã pende kuery ha'e javi candidato kuery pe. Ha'e pejapo porã ke Vestibular.

Mbo'ea: Cleunice Casturina de Souza

CUIA ha'e UEPG roarõ pavẽ  
Ha'eve tema, peiko porã ke.

Versão Guarani: Alexandre Kuaray de Quadros  
(Estudante da Universidade Estadual de Ponta Grossa)  
Tekoa Tapixi (Aldeia Lebre), Rio das Cobras.

---

Prezada(o) candidata(o)

Universidade Estadual de Ponta Grossa ki (UEPG) mré universidades públicas estaduais ù ag – UEL, UEM, UENP, UNIOESTE, UNICENTRO mré UNESPAR – kar kÿ, Universidade Federal do Paraná ki (UFPR), ag vÿ jagnẽ mré tag han mû, Kanhgág ag mÿ, ag tÿ curso de graduação kuprẽg jé, Vestibular tag ki. Seis (6) vagas ti ní nĩ he mû universidades estaduais tag ag kã ki. Dez (10) vagas ti ní gé, UFPR tá.

Ta ki ãg tóg XVIII Vestibular tag han mân mû Kanhgág tÿ Paraná ki ke ag mÿ, kurã tag ag ki, 21 mré 22 de outubro kã prÿg tÿ 2018 tag ki. Tag to jÿkrén mû vÿ tÿ Comissão Universidade para os Índios nĩ (CUIA), Universidade Estadual de Ponta Grossa mré Coordenadoria de Processos Seletivo (CPS) kÿ gé, órgaos ù ag mré, kar kÿ instituição tag ki rãnrãj tÿ ù ag mré kÿ gé.

CUIA vÿ ã tÿ Vestibular to jÿkrén mré, Kanhgág ag tÿ nén ù ki kanhrãn ke to jÿkrén tÿ gé. Kar kÿ ag tÿ nén to jÿkrén mû ù vÿ tÿ: Kanhgág ag tÿ vènh ven ven én nĩ, kar ag e nÿtÿ èn ven nĩ gé, ag kanhró to, ag cultura to kÿ gé, ãg direito to ag tóg ãg mré jÿkrén ke mû; ãg tÿ jagnẽ mré vÿ tÿ ag tóg mog henh ke mû universidade ag mré, kar kÿ Kanhgág paranaenses, sociedades brasileiras ag mré kÿ gé. Política estadual tag resultado vÿ tÿ Kanhgág ag tÿ nén ù ki kanhrãnrãn nĩ, ensino superior kã ki. Kÿ ag tóg ag Kanhró tag tÿ Kanhgág ag jagfy vÿ tÿ.

Manual tag vÿ informações kar ven mû, ã tÿ inscrição han jé Vestibular mÿ, ã tÿ curso han sór mû mÿ, ã tÿ universidade kuprẽg mû mÿ. Kurã kar, prova ag programas, kar informações ù ag kÿ gé. ã tÿ nén ù ki kagltÿg nĩn kÿ, endereços kar universidades telefones ki jẽmẽ mÿ, kar kÿ Vestibular site mré tóg ki rãn kÿ nĩ gé.

CUIA mré UEPG ag vÿ ã mÿ kãtÿg há han ní he mû, kar kÿ ùn kãmũnh ke kar ag mÿ. ã mÿ tóg to jÿkrén há han ní he mû, kÿ ã Vestibular ti fin rãm mû he mû.

Versão Kaingang: Renato Pereira  
(Terra Indígena Mococa)

Fonte: Manual do XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (UEPG, 2018, p. 5-6).



## Texto 3 - Palavra do reitor da UFPR traduzida para o Guarani e Kaingang.

## Palavra do Reitor – Versão Guarani

Xere tarã kuery penhembo'eva'erã kuery

Mokoi meme ma'etỹ nire maema omoi ma mbya kuery ikuai va'e nhande estado py aie amboae estado nhavõre. Kova'e tetã re pavẽ ronhombõ'e va'e roguerovy'a tenonderã. Kova'e ojeapo va'e kue ma ojea nive aguã nda'evel. Jypyĩ guive nhembo'eapy ojopy mbya kuery reko nireae mbya kuery onhembo'e va'e ikuai, roeja avi orereko ha'e kuery reve oje'apa ha'e kuery arandurupi ha'ekuery py yvyjaete. Ha'eramoae ma pavẽ nhembo'ea of porã mbove ma opena porã pavereire.

Nhembo'ea Paraná pygua aema kova'e ma'ety re oi kuaa pota mba'ixa pa oo oiny are oikuaa. Pota jeporavo roipe'ava'e ojeoporavo va'ekue 2005 py.

Kova'e ma'etỹre, rovy'a, rogue rovy'a mboapy po ma'etỹ política pavẽ mba'e olva'e peteĩ ma'etỹ nhavõ re oeja 10 vagas mbya kuepe onhembo'e aguã, 130 curso of onhembo'e aguã regua pavẽ mba'epy va'e of nhamombaraeteve aguã, a'ejavi nhembo'ea of arupi, ore rovy'a ojeapoa ko va'e rá hapo are 107 ma'ety ma.

Pave jaikuaema, nhande kuaiaxy nhembo'ea rupi, ha'erãmiteĩ nhanemokanguy'ã. Jurua kuery arandu, hetava'ekuery reko ha'evearupi oo ve aguã nhembo'ea Paraná py of va'e ojeapo va'ekue ogueraa pukuve aguã omombe'va pyre gui onha'ã raxa vy oguerovy ha'eva'erã.

Ha'eva'e re anho oje'apy iporã veva'eare. Nhembo'e are a'e gui nhombo'e porã aguã ma ndoatai, a'e gui a'eve avi amoi mbaraeteve aguã ma haxyve mbytegui teĩ ndoatai ,ndopai aguã amboae ae ma'etỹ ovãe ovypeve.

Apy roeja roguerovy'a pende kuery ha'ejavive. Penho moirũ penhembo'eva'ekuery jou pive pive nhande estado re jajauka pemombara'ete ojeoporavo va'ekue. UFPR, a'e gui UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR a'e UENP roarõ roguapy pevaẽ ramoguarã.

**Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**  
Reitor da Universidade Federal do Paraná

Versão Guarani: Neiva Gabriel Fernandes  
Olivia Kreyx Pálacio  
Isaque da Silva

## Palavra do Reitor – Versão Kaingang

Ag mỹ kara fag mỹ to kãmén ke;

Prỹg e tóg tĩg ja nigĩtĩ Universidade tỹ Paraná kãki ag mỹ tovãnh ja nigĩtĩ curso e to ag tóg jagnẽ mrẽ to vãsãnsãn mũ ãg jãmã ki kara ãmã tá ke ag. Pãĩ mág ag tóg to jykrãn mũ, kanhrãn tĩ ag, ag mỹ tóg há tĩ ag tỹ há ve sór kỹ. Uri ãg tóg ag kã jatun ke tũ nĩ. Ag tỹ universidades ag ki gen kỹ tóg sir ag ki ãvãnh ke mũ, kỹ tóg sir ag tỹ to jykrãn han ke mũ ag jykre ki kanhrãn kara nãn ki kanhrõ ãn to jykrãn kỹ. kỹ sir pãĩ mág ag tóg fagrĩnh mỹ, hãra ag tóg uri ki kanhrãn mũ kara ki ag gem mũ sir.

Kỹ Universidade Federal do Paraná, tóg sir, prỹg tag kã rãnhrãj tag han ke mũ ag tỹ ag kanhrõ vygvẽn jẽ, prỹg tỹ 2005 kã ag tóg ki ge ja nĩ. Prỹg tag kã tóg 15 han mũ pãĩ ag to jykrãn ja ti, kỹ ag tóg sir ã tỹ 10 tovãnh ja nĩ, ã tỹ 130 tovãnh ja ãn kãmĩ. kỹ tóg sir ãg mỹ há tĩ, ãg tỹ vẽnhrã tag han ti kỹ, prỹg tag kã, kỹ tóg UFPR, ãg mỹ tóg há tĩ, ken jẽ ãg jo pãĩ si ag tỹ prỹg tỹ 107 han mũ.

Ki ãg kanhrõ nỹtĩ, uri tóg jagy tĩ vẽ ã tỹ vẽnhanhrãn tĩ ag mỹ. Hãra ãg tóg fe ka tũ nỹtĩ. Kanhrõ ven ja, jykre há kara to jykrãn ke ãn kanhrãn tĩ ag tóg vãsỹ ag tóg to vãsãnsãn kãn ja tugrĩn ke vẽ hãra tóg tỹ nãn ã há nĩ. ãg mỹ tóg tũ e tũ nigĩtĩ, kỹ isóg ãjag to kãmén ke mũ, prỹg kara ki ãg han ke mũ, ti jagy tĩ mũ ra.

kỹ isóg, ãjag mỹ, inh mỹ tóg há tĩ ãjag tỹ ãg mrẽ to vãsãnsãn ti kỹ, ãjag kara, ãg mỹ tóg há tĩ, vẽnhanhrãn tĩ kỹ. Kỹ UFPR, UEL, UEM, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR kara UENP ag ãjag kara ag ji nigãm ke mũ!

**Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**  
Reitor da Universidade Federal do Paraná

Versão Kaingang: Florêncio ReKayg Fernandes

Fonte: Manual do XIX Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (UFPR, 2019a, p. 4-5).

Em 2017, há a tradução (Texto 1) da carta de acolhimento aos candidatos elaborada pelos estudantes indígenas da UEM (universidade que coordenou o VPIP naquele ano); em 2018 (Texto 2), há a tradução da saudação da presidente do Vestibular e, em 2019 (Texto 3), foi feita a tradução da palavra do Reitor. As traduções foram feitas sempre para as duas línguas, Guaraní e Kaingang.

A tradução da carta dos estudantes tem autoria coletiva e as traduções de 2018 e 2019 foram realizadas por estudantes indígenas das respectivas universidades, devidamente identificados.

Ainda com relação ao conjunto de documentos exigidos no processo de inscrição<sup>13</sup> (UFPR, 2019b), esclarecemos que o candidato precisa preencher um questionário socioeducacional<sup>14</sup>, em que há perguntas relacionadas diretamente às línguas indígenas (perguntas de 8 a 17). Essas questionam o candidato sobre as línguas que sabe, suas habilidades (leitura e escrita) e o conhecimento que seus pais têm sobre língua indígena. Por outro lado, há questões indiretamente relacionadas à língua (1 a 4 e 18 a 21). Essas estão ligadas ao percurso de vida do candidato, à vivência em terra indígena e ao pertencimento étnico. Dizemos que neste caso a relação é indireta, pois a violência do processo de colonização, como já dissemos na seção anterior, fez com que muitos povos fossem obrigados a parar de falar suas línguas, o que não afeta a condição de indígena do candidato, que se estabelece também a partir de outras bases e mesmo na língua portuguesa, apesar de esta sido imposta.

Por essa razão, é preciso reconhecer que a língua portuguesa é uma ferramenta muito importante para os povos indígenas, pois através dela se tem a compreensão do mundo que está fora da terra indígena. Saber essa língua permite que o indígena se defenda, seja porque ele

**Quadro 2 – Trecho do questionário socioeducacional do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná**

|   |
|---|
| 1) Seu pai é indígena de qual etnia?  |
| 2) Sua mãe é indígena de qual etnia?  |
| 3) Nasceu em Terra Indígena?  |
| 4) Há quanto tempo mora ou morou em Terra Indígena?                         |
| 8) Como você fala a Língua Indígena?  |
| 9) Se você fala uma Língua Indígena, em qual situação você usa essa língua? |
| 10) Você lê em alguma Língua Indígena?                                      |
| 11) O que você costuma ler nesta Língua Indígena?                           |
| 12) Em que situação você lê em Língua Indígena?                             |
| 13) Como é sua leitura em Língua Indígena?                                  |
| 14) Qual Língua Indígena você aprendeu escrever?                            |
| 15) O que você mais costuma escrever na sua Língua Indígena?                |
| 16) Seu pai fala alguma Língua Indígena?                                    |
| 17) Sua mãe fala alguma Língua Indígena?                                    |
| 18) Onde você cursou do 1º ao 5º ano ou 1ª a 4ª série?                      |
| 19) Onde você cursou do 6º ao 9º ano ou 5ª a 8ª série?                      |
| 20) Onde você cursou o Ensino Médio?  |
| 21) O Ensino Médio que você cursou foi                                      |

Fonte: Questionário socioeducacional do XIX Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (UFPR, 2019a, p. 1-3)

<sup>13</sup> Os documentos exigidos são os seguintes: "I - Ficha de Inscrição devidamente preenchida e assinada; II - Fotocópia do Documento Oficial de Identificação com foto (frente e verso); III - Fotocópia do Cadastro de Pessoa Física (CPF); IV - Autodeclaração assinada pelo candidato e Carta de Recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence o candidato, em que conste a sua etnia indígena; V - Questionário Socioeducacional devidamente preenchido" (UFPR, 2019, p. 3).

<sup>14</sup> A versão mais recente, de 2019, trazia 34 perguntas. Quanto à finalidade das informações levantadas, no questionário há o seguinte esclarecimento: "As informações deste questionário destinam-se apenas a pesquisas desenvolvidas pelas universidades envolvidas e não interferirão, de maneira alguma, no resultado do processo seletivo. O preenchimento deste questionário deverá ser feito com seriedade e responsabilidade, tendo em vista que os dados nele contidos contribuirão na avaliação das políticas afirmativas" (UFPR, 2019, p. 1).

vai poder criar documentos em favor da comunidade, ou em alertar as aldeias sobre os acontecimentos nos dias atuais para indígenas que não sabem falar o português ou para quem não a entende e outros assuntos que envolvem a resistência dos povos indígenas.

Quanto ao VPIP, compreendemos a necessidade de os candidatos realizarem provas em português, pois ao ingressar no curso, terão que mostrar que são capazes de conviver em dois mundos, ter os mesmos conhecimentos dos não-indígenas, enfrentando as dificuldades, inclusive as linguísticas, que o meio acadêmico impõe. Mas se os vestibulares ou processos seletivos, até mesmo os de pós-graduação (que tenham vagas destinadas a indígenas), ofertassem prova em língua indígena, certamente seria um incentivo aos candidatos que não tiveram a oportunidade de estudar inglês ou espanhol, além de ser uma estímulo às comunidades que ainda falam línguas a concorrer às vagas disponíveis.

Encontramos um único registro de pesquisa que utilizou, mesmo que parcialmente, as respostas às questões sobre língua indígena dos questionários socioeducacionais do VPIP: a tese de Novak (2014). Na perspectiva da autora, o dado sobre a primeira língua aprendida é relevante e influencia as trajetórias de formação dos candidatos aprovados na universidade. A tabela a seguir, elaborada pela autora, permite vislumbrar a situação dos candidatos que realizaram o VPIP até 2011, em relação à primeira língua aprendida.

Quadro 3 - Primeira língua que aprendeu na infância

| Língua                        | Ano       |            |            |            |            |            |            |
|-------------------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|                               | 2004      | 2005       | 2006       | 2007       | 2009       | 2010       | 2011       |
| Kaingang                      | 22        | 49         | 38         | 42         | 66         | 98         | 121        |
| Guarani                       | 2         | 7          | 9          | 4          | 12         | 27         | 10         |
| Português                     | 31        | 48         | 58         | 51         | 108        | 112        | 131        |
| Xokleng                       | -         | -          | -          | 10         | 17         | -          | -          |
| Outras                        | -         | 8          | -          | 3          | 5          | 3          | 2          |
| Indígena e Português juntas** | -         | -          | 52         | 54         | 43         | 37         | 47         |
| Não respondeu                 | -         | -          | 5          | -          | -          | 3          | -          |
| <b>Total</b>                  | <b>55</b> | <b>112</b> | <b>162</b> | <b>164</b> | <b>251</b> | <b>280</b> | <b>311</b> |

Fonte: Novak (2014, p. 234).

Ainda segundo Novak (2014), como esta se volta a investigar a trajetória dos indígenas formados pela Universidade Estadual de Maringá, aponta que há uma relação entre falar língua indígena e ter dificuldades em âmbito acadêmico. No entanto, ela mesma reconhece a complexidade da questão e sugere que sejam realizadas,

em nível estadual, [...] investigações sobre essa questão na área de linguística, para se ampliarem as possibilidades de compreensão e melhoria das políticas de formação superior indígena. [o bilinguismo é] um campo importante de análise para a compreensão das políticas para o Ensino Superior, uma vez que [ele] e a interculturalidade são

elementos centrais nos documentos das políticas de educação escolar Indígena (Novak, 2014, p. 234).

Concordamos com o posicionamento da autora em defesa da necessidade de mais estudos, especialmente porque eles poderiam amparar políticas de permanência estudantil no ensino superior mais adequadas em relação à condição linguística dos estudantes.

Agora abordando especificamente a prova de língua indígena, em primeiro lugar é preciso considerar que, segundo o manual do candidato, o conteúdo a ser cobrado na prova é "interpretação de Textos"<sup>15</sup> (UFPR, 2019a, p. 28).

Como observaremos a seguir, as provas têm diferenças, tanto entre si (Guarani em comparação ao Kaingang) e também de um ano para

Figura 1 – prova de língua Guarani do XVII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

**As questões de 06 a 10 referem-se ao texto a seguir.**

**Avati/Avaxi**

Oiko'vaekwe nhande pyykwera apytepe petei mitarusu jeroviahá, ikara'ypaiteva ha ojahyhuetemivai tavape. Onhemboki petei mitákunhai porãterei vare. Resaite ojahyhure oikohikwai onhondive kuköingweicha. Pe kunhatai hi'ava sa'yju pitãngy apesýasy ha mitákunha'ive pyraka'e hi'ava morotiete voi. Upévare oje'echupe "Avati(Avaxi)", peichantevoi ojekwaa opa rupi, ogwerekorõ jepe hera tee. Arateimi, katwetei ohojepi ogwata okahare onhondive. Ha petei jey, iporãtereive javé hina pe mitákunha tembirekorã , oho hikwai heta kwimba'e ha kunha apytepe oha'ãvo kwimba'e kwera mávapa oiporukwaave kyta'akwera.

Upe árape ohechaikwaa va'erã maymáva yvyrapã ha hu'y jeporu. Nhande pyykwera apytepe ojeapova vointe ã mba'e ikatu hağwãicha onhembokatupyry kwimba'e kwerape, imitã'igwive, kyta'a kwera jeporupe.

Oimbahãgwi hikwai vy'a ha torýpe umi kunhagwera onhondivepa, petei hu'y kanhyngwe, ndojekwaa mba'eichapa ha mamõgwipa, ou ojekutu Avatipe pyti'aitere voi. Ho'a upépe ovayvãvo ha ou pekaria'y imenarã, tuicha remondýi revehe, hasýpe ohekýi chugwui pe hu'y. Oipohãnomo'ã ha ohechaikwaa hikwai reitamaha. Sapy'aiterõ gwarã omanõma katu hembiaiyhu ijyva Ari. Hetaiteri maymáva ombyasy pe mitã kunha porãite kyrýi gwasu omano reitévape. Oiko nhembo'e purahéi onhenhotý hağwa Avati retekwe. Imenarãgwemo'ã ndohejasevéi pe ityvymi , hasè upépe ara pukukwe aja pytũ meve ha upéi ko'è sakã sakã rupi ou jey maomoirũ ichupe.

Ombyasyeterei je ha mytuè'yre voi o jahé'o upepe hi'ari. Omohe'õmba hesaýpe yvy ijeré. Heta ára rire, henhói sapy'a pe tyvy ári ha okakwaa pya'e voi petei ka'avo po'i hogwe puku puku ha hovýi asýva. Umi hogwe oséva ojo'ari pe akã peteire ndaje ojogwaeterei umi sái Avati oimpurumi va'ekwepe. Ha'e ndaje tapiaite omondéva sái jo'a, há upévare pe karia'y ohayhu ha ohecharamõ pe ka'avo rakã.

Okakwaa pya'e voi ha vokoite hi'ama katu. Oheja okakwaa ve ha ohecharamõ hi'a apýrare inimbo vera áva jogwahaite, oipo'o petei. Oipiré'õ ha ojuhu ko mba'e neporãmbajepeva; yva kyrýi asy ojejahõ'iva áva sa'yju pytãngýpe, Avati ogwerekohagweichaite. Ha'e omanorõje opukavy miraka'e ohechauka potavo vaicha nhemimi umi hã morotí joja asy.

Umiva rebe omomandu'a pe karia'yre yva porãite ha'ýi joja asýva avei ipire gwipe. Onhangareko hese. Hi'apa ha ombopiru ha'ýngwe ha onhotý hetavéma oparupirei, ha ipahápe ojeporuma ha'ýngwe opiachagwa tembiu'rã. Ojogwaeterei.

Hembirekorãgwe mo'ãme , ombohera "Avati/Avaxi" (upeí opyta Avatipe) Ko yvaporãite isarambiva nhande kogatýre, henhói rei ha hi'a pya'eva, ha jaiporuva ko'ãngaité peve, hi'aju ha hi'aju'yre. Opaichagwa tembi'u heva jajapo hağwa.

(SANABRIA, Lino Trinidad, ACTUAL, *Lengua Guarani*, Dicionário, Arami Grupo Empresarial: Asunción, Paraguay, 2002, p. 722.)

Assinale a alternativa **correta** quanto ao conteúdo central do texto.

A) Ha'e omombe'u petei ojejúva kunhatai nhepyrũ, igwãigwi ha pemenarã omano jepe.  
 B) Omombe'u petei ojejúva pe kuimba'e ore kókuri petei mba'e aindýigwi, ka'agwuipe.  
 C) Nhe'è pukupe omombe'u petei tembiasakwe kunhatai omanoma otopata menerã gwive.  
 D) Kuatiape omombe'u petei tembiasakwe ohayhwetereira kunhatai ha kunumi ojoapytepe, upeigwa ypyaina petei avati.  
 E) Omombe'u tembiasakwepe ohayhweterei, henõ ika'agwuipe ha omanono kuri ikuimba'èpe.

**Questão 07**

Assinale a alternativa correta quanto ao gênero textual proposto.

A) Kwatia arandu ha'e ohemiandupe.  
 B) Kwatia arandu ha'e tekojojape.  
 C) Kwatia arandu mombe'upe ha rembiasakwe.  
 D) Kwatia arandu momarandupe.  
 E) Kwatia arandu kwatia ahai pyrepe.

**Questão 08**

Em relação ao texto, analise as frases e assinale a alternativa que aponta a(s) **correta(s)**.

I. Ohayhuve kwera ogwahè petei tembi'u jekwãva awakwera.  
 II. Hi'a ogwerekoina ysaja jogwaha petei kunhataipe.  
 III. Ka'avope ndaiporivéima okanhyetepe.  
 IV. Yvyrarogwe kwera hi'apýhau ha'etepe isãi kunhataipe.

A) Apenas I.  
 B) Apenas II e III.  
 C) Apenas I e IV.  
 D) Apenas I, II e IV.  
 E) I, II, III e IV.

**Questão 09**

No fragmento, "Pe kunhatai hi'ava sa'yju pitãngy apesýi asy ha imitákunha'ivepe raka'e hi'ava morotietevoi", a palavra imitákunha'ivepe refere-se a

A) kunhatai.  
 B) hi'ava.  
 C) sa'yju.  
 D) apesýi.  
 E) pitãngy.

**Questão 10**

Assinale a alternativa que apresenta a tradução correta da palavra.

A) Ipahapy – palha de milho  
 B) Iporãtereive – feio / desengonçado  
 C) Tembirekorã – esposa  
 D) Omanorõje – cansado  
 E) Hasè – rir

<sup>15</sup> O conteúdo coincide um pouco com o da prova de língua estrangeira, que é "1. Interpretação de textos. 2. Versões e traduções. 3. Gramática: fonética, morfologia e sintaxe; emprego de palavras; estruturas fundamentais" (UFPR, 2019, p. 31), em função do encaminhamento feito pelo grupo de organizadores, que sugeriu que a prova de língua indígena seguisse o formato da prova de língua estrangeira (Rodrigues e outros, 2011).



outro, já que, como dissemos, a equipe convidada muda a cada edição para atender à questão da variação linguística<sup>16</sup>.

A prova de língua Guarani de 2017 tem o texto mais longo de todos, com 7 parágrafos, alguns dos quais bastante longos (como o 1º e o 3º). É um texto com autoria indicada, extraído de um dicionário de língua Guarani, cuja edição é de 2002. Os enunciados das questões são em língua portuguesa, o que contraria as sugestões da comissão convidada a participar da elaboração das provas de língua indígena (Rodrigues e outros, 2011).

Como se pode perceber pelo enunciado, que está em língua portuguesa, as três primeiras questões são de interpretação, mas a penúltima é uma questão sobre léxico e a última envolve tradução, que são os métodos mais tradicionais de ensino de língua, segundo Larsen-Freeman e outros (2011).

A prova de língua Guarani de 2018 também é uma prova de interpretação. O texto é o mais curto que o de 2017, tem 6 parágrafos, o

<sup>16</sup> Esclarecemos que nos trabalhos pesquisados não há maiores detalhes sobre como se dá o convite para que os elaboradores de prova de língua indígena participem do VPIP. Amaral, em sua tese, informa somente que "Definiu-se pela convocação de professores das distintas etnias para comporem temporariamente a CUIA (apenas durante o período de preparação e realização do vestibular específico) com o objetivo de contribuir na formulação das questões da prova e avaliar o desempenho dos candidatos (Amaral, 2010, p. 214). Já Novak (2014) afirma que "Estas provas são elaboradas por professores indígenas da Educação Básica a cada ano provenientes de uma escola diferente, visando contemplar a variação da escrita e os dialetos dessas línguas, as quais, por terem na oralidade sua forma central de manutenção entre os grupos, ainda precisam de maior sistematização e de mais materiais escritos, como vocabulários, gramáticas e literatura em geral (Novak, 2014, p. 220). Amaral (2010), no entanto, chama a atenção para o fato de que é preciso realizar maiores estudos sobre o impacto que a prova causa especialmente às práticas da educação básica, da educação escolar indígena paranaense. A título de comparação, na UFRR, selecionam-se corretores de prova de língua indígena via edital específico (UFRR, 2019b).

Figura 2 – Prova de língua Guarani do XVIII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

**GUARANI**

TEXTO PARA AS QUESTÕES 36 A 40

**KA'I, JAGUARETE HA AGUARA**

Peteĩ ko'ẽme jaguarete omomarandu Ka'ipe hasykatuha ha toumije hendápe oñandumívo ha'e ha mayma mymba olva upépe jeréne. Sapy'a rei ol ramo ouse'ỹva hendápe, ndaje okuera rire omoi porãta chupekuéra. Oihaguéicha mymba oñembosako'i oho ha'gua oñadumi karai guasúpe. Ambue ko'ẽme hys'i hikuái tape po'ire. Ka'ĩ ha Aguará oñemoi peteĩ ñe'ẽme ohovo asa'jeve Mbegue katu, asajemi vove, ojoapykuéri mkóivéva.

Jaguarete riga gotyó oje'oi. Hetã porã uguata rire ojuhu hikuái vyvuku'i moroti asy ha ka'ĩ osẽ he'ĩ:

– Japyta sapy'amina ko'ape japytu'u, Aguará. Opytu'u aremi rire Ka'ĩ oñembojere ha hesavo sapy'a Itakua mombyrými ijatukupépe oytávare. Hesa vera guasu Ka'ĩ, Upéramõ Aguará porandú:

– Mba'eiko oi?

– Amóva Jaguaretẽ roga, ema'ẽmi ko'ápe niko ojekuáa ñane irĩnguéra pypore ohokuévo guare añõnte ha oukuévogua ndalpori. Ho'umãnera'e chupekuéra. Jajevy py'a'ẽke, Aguará he'ĩ itirũme há vokóike ojere jey hikuái hekohãre.

Ka'ĩ ha Aguará ndohesáĩ Jaguarete ráinga rupi, Ka'ĩ há'ẽve rupi.

(Extraído de: Dicionário- Guarani Actual, Ed. Arami, 2002.Py. Autor: Feliciano Acosta, p. 754)

---

**36-** Em relação ao conteúdo do texto, analise as assertivas e assinale a alternativa que aponta a resposta CORRETA para a pergunta a seguir: Mba'ẽpa omomarandu Jaguarete Ka'ipe? (Qual a mensagem que a onça manda para o macaco?)

A) Hasy'ỹme ha ndouĩ katu hendápe mayma mymba.  
 B) Ikyhyjetepe ha toumije hendápe mayma mymba.  
 C) Ñarókatuha ha toumije ógape mayma mymba.  
 D) Kane'õpekatuha ha toumije hendápe mayma mymba.  
 E) Hasykatuha ha toumije hendápe mayma mymba.

---

**37-** Em relação ao conteúdo do texto, analise as assertivas e assinale a alternativa que aponta a(s) CORRETA(S).

I- Jaguarete rasyete oho ka'ayguaspe rehe.  
 II- Ka'ĩ ndohendúĩ jaguarete oñe'ẽme.  
 III- Ka'ĩ ha Aguará oñemoi peteĩ ñe'ẽme ohóvo asa'jeve.  
 IV- Ambue mymbakuéra oñembosako'i oho ha'guá oñandumi karai guasúpe.

A) Apenas I.  
 B) Apenas II e IV.  
 C) Apenas III e IV.  
 D) Apenas I, III e IV.  
 E) I, II, III, IV.

ESPAÇO RESERVADO PARA ANOTAÇÕES

---

**38-** Considere o texto a seguir: Oihaguéicha mymba oñembosako'i oho ha'guá \_\_\_\_\_ karai guasúpe. Ka'ĩ ha Aguará, heta porã uguata rire, ojuhu vyvuku'i \_\_\_\_\_ asy ha opyta upépe opytu'umi ha'guá. Opytu'u aremi rire Ka'ĩ oñembojere ha hesavo sapy'a \_\_\_\_\_ mombyrými ijatukupepe oytávare.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA de palavras que preenchem os espaços do texto apresentado.

A) Hendu – hovy – Itaipu  
 B) Ñandu – moroti – Itakua  
 C) Ñandy – Morro'ĩ – Itakua  
 D) Ñanduti – Mokó'i – Itabora'ĩ  
 E) Ñandu – Sa'yju – Itakua'apy

---

**39-** Assinale a alternativa que traduz corretamente para a Língua Portuguesa, as palavras extraídas do texto.

A) Jeréne – Longe de  
 B) Oñembosako'ĩ – deitar-se  
 C) Py'a'e – rápido  
 D) Tape – campo  
 E) Ka'ĩ – Pássaro.

---

**40-** Em relação aos personagens, Ka'ĩ e Aguará, analise as assertivas e assinale a alternativa CORRETA.

A) Ka'ĩ ha Aguará ndoñemoi peteĩ ñe'ẽme ohovo asa'jeve.  
 B) Aguará ha Ka'ĩ ropyta ropytu'umi tapérepe.  
 C) Aguará ndohói jaguarete ógape.  
 D) Ka'ĩ ha Aguará roho jaguarete ógape asa'jeve.  
 E) Ka'ĩ ndohói jaguarete ógape, ha'ete ikyhyjéi.

ESPAÇO RESERVADO PARA ANOTAÇÕES

Fonte: Site da UEM


primeiro bem longo. Também é um texto com autoria indicada, extraído de um dicionário de língua Guarani, cuja edição é igualmente de 2002. A diferença maior em relação ao anterior é de que este é um texto com diálogos. Os enunciados das questões também estão em português, o que, da mesma forma, contraria as sugestões para que a prova de língua indígena não seguisse o modelo de prova de língua estrangeira (Rodrigues e outros, 2011). Já o tipo de questão é bastante semelhante ao da prova de 2017 (o que se pode perceber pelo enunciado em português): a primeira, segunda e quinta questões são de interpretação, mas a antepenúltima é uma questão sobre léxico e a penúltima, sobre tradução (utilizando novamente os métodos mais comuns, o lexical e o da tradução, segundo Larsen-Freeman e outros, 2011).

Já a prova de 2019 apresenta um texto sem autoria indicada, o que nos leva a pressupor que o autor da prova é o autor do texto. O texto é o mais curto de todos, e traz uma imagem, que provavelmente dialoga com o conteúdo do texto. A maior diferença dessa prova em relação às duas anteriores é que ela é inteiramente em Guarani.

Figura 3 – Prova de língua Guarani do XIX VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

**GUARANI**  
**OPY'I NHADEREKO**

Opy'ima jareko wa'erã nhandereko hape nhamombarete hawã nhandereko.  
Opa mba'e oikova'e ko yvy'apere oiko tevẽ opy'ire, mamo'gwi nhandeva'e nhande renholma teko angã revẽ.  
Araka'e nhande renhol opitaiva'e (chamoĩ kuera) nhande mongarai ome'ẽ nhande rery marangatu, mamo chamoĩ há chary'kuera onhemo'arandu tupã revẽ.  
Tekoha oreko va'erã opy'i, ikatu hawã upepe nhande'arandu teko'regua, kaagwy'regua, mymba'regua, kogue'reguanhandemba'eteiva'e.  
Nhande opy'i há'e teko ikatu hawã jaiko vei nhande angã. Opy'i omombarete nhandereko, angã kuera ijavy'u'a nhande ndive, upepe nha'hendu nhe'e porã tupã gwi.  
Penhe'e ova'hẽ angã kaagwy rupi, yvytu rupi, aratiri rupi, yjara rupi, upegwi'ma nhamomba'eguassu vaerã opy'i.



**Penhe'ẽgwi emoi (x) oiporavã**

**36 - Mba'ere nhaikoteve opy'ire, nhandereko apy.**

- Ndajavy'ai javẽ jaha hawã upepy.
- Juruã kuera py jaxuka hawã.
- c) Nhamombarete hawã nhandereko.
- Mitã kuera ovy'ahawã.
- Mba'everã.

**37 - Mba'erã jaha opy'ipe.**

- Nhambopu hawã mbaraka há takua.
- Chamoĩ há chary'i oho opy'ipe mba'everã.
- Kunhangwẽ, xondaro há xondaria oho upepy opita hawã petyngua.
- d) Nhande arandu hawã, tekoregua, kaagwy'regua, mymba'regua, há kokuẽ nhandemba'eteiva'e.
- Opy'i ndahaei nhandereko.

**38 - Mba'e oikova'erã ndajarekoirõ opy'i.**

- Javy'a pavẽ va'erã.
- b) Ndajarekovei mbarate nhandereko'apy há nhande angã'py.
- Jarekove mbarate.
- Chamoĩ há Chary'i oiko porã vẽ va'erã.
- Nhande reko oiporã va'erã.

**39 - Marã mitãnguẽ henhoirire ojegeraha opy'ipe?**

- Oreko hawã tekovẽ mbyky.
- Oecha'uka hawã nhaderu tupã pe.
- Jajerojy hawã mitã revẽ.
- Omokãnguy hawã mitã angã.
- e) Omongarai hawã há ome'ẽ hawã rery marangatu.

**40 - Mamõ rupi ovahẽnhe'ẽ porã nhandevype.**

- kuati'a nhe'ẽ rupi há Juruã nhe'ẽ rupi.
- Novã'ei nhe'ẽ porã nhande kuera'pe.
- c) Angã kaagwy rupi, yvytu rupi, ara tiri rupi há y'jara rupi, tupã chenduka nhe'e porã.
- Mitã há kunha nhe'ẽ rupi.
- Nhe'ẽ porã Juruã kuera rupi.

Fonte: Site da UEM

Já as provas de Kaingang diferem quanto à extensão dos textos e indicação *versus* não indicação da autoria dos textos. A prova de 2017 tem um texto de extensão semelhante ao de 2018, com a diferença da quebra de parágrafos (na de 2018, cada parágrafo tem um período e, na de 2017, há um único parágrafo). Tanto uma estrutura quanto outra podem ser explicadas se pensarmos que muito provavelmente ambos são textos narrativos, o que justificaria tanto o parágrafo único, quanto os parágrafos curtos, com apenas um período cada.

A extensão do texto da prova de língua Kaingang de 2019 é a menor de todas. O texto também não apresenta autoria indicada, o que indica que provavelmente o autor do texto é o autor da prova.

Figura 4 – prova de língua Kaingang do XVII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

| <b>LÍNGUA INDÍGENA: KAINGANG</b>   |  |
|--|--|
| <p>As questões de 06 a 10 referem-se ao texto a seguir.</p> <p style="text-align: center;"><b>Ti si ag jykre kãme</b></p> <p>Gufã ag vỹ vyr mỹ jẽn nĩgtĩ. Vyr mỹ jykre ke gẽ. Gufã ag jẽn hã vỹ tỹ: mỹg nĩ, sẽ ke gẽ. Ag tỹ sẽ nĩ kon kỹ ag tóg tãnh jũn to ko tí, sa tũ ra. Ag tỹ sa ki kagttĩg nỹĩn tỹ. Ag jẽn kỹ ag tóg jagnẽ mrẽ ko kãn tí, kukrũ pir ki. Ũ tỹ jagnẽ mrẽ nỹĩ ag. Ag pijẽ vyr mỹ ko tí'ũn fõr mũ vỹ tóg sir tíĩ sir, èkrẽnh tí jẽ. Ũ tỹ ag mỹ sẽ nỹĩg ja tó tỹ, vỹ nĩgtĩ tí gẽ. Há vỹ kujã he mũ. Ag tỹèkrẽnh tíg ke jo tog sẽ ki jẽmẽg tí. Kỹ tóg tí mỹ tí mũ vãhã, èkrẽnh jẽ. Tĩ tỹ tag ki, he ja ẽn ra tí mũ sir. Tá tóg sẽ tí vẽg mũ sir. Kỹ tóg tãnh mũ sir, sẽ ve kỹ tóg pẽnũg mũ. Ag tỹ sẽ tỹ hẽn ri ke tãnh kỹ ag tóg ga kũm tí, grãgrãg tí jẽ. Ag tỹ kũv kãki ag tóg pí mág han tí. Tãnh ry tỹ ag tóg pí han tí, rynhranh kỹ. Tĩ grug kỹ ag tóg kãki pó vãvãm tí. Pó ẽn kri ag tóg tãnh fẽj nẽg tí, sẽ nĩ kavẽj tũ nĩ jẽ. Kãki sẽ nĩ vin kar ky ag tóg kri tãnh fẽj ù nẽ mãn mũ gẽ. Kar kỹ ag kri tỹ rũm ke tí sir, ga tỹ. Ag tỹ kũnũg mũ ra tóg grã nĩ sir. Jãnhkri tóg nĩ. Kejẽn tóg grã tũ nĩgtĩ. Kỹ ag tóg sir, ù vỹ tóg kãnhmar ter ke mũ, he tí. Ũ tỹgrãgrãg mũ ẽn ag kã'ũ. Kỹ ag tóg ke mũ sir, prỹg tí pêtẽn mãn tũ tóg nĩgtĩ sir, ù tỹ grãgrãg mũ ẽn ag kã'ũ tí. Há vẽ sir tí si ag jykre tí.</p> <p>SILVEIRA, D.M. F. (Org.). <i>Kanhgãgĩkãme</i>. Guarapuava/PR, 1993. p. 41.</p> | <p>Ëg tenhto vỹ kanhgãg si ag jykre to kamẽn kỹ nẽ, há to sóg nẽn ù rãn rãn mũ kỹ ki ku krõg nĩ.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questão 06</b></p> <p>Ag tỹ sẽ tỹ hẽn ri ke tãnh kỹ ag tóg ga kũm tí, ag tỹ he ri ken jẽ?</p> <p>A) Tĩ nĩ tỹ ag tóg ẽmĩ to ko mũ.<br/>B) Sẽ nĩ kũsin tí jẽ.<br/>C) Grãgrãg tí jẽ.<br/>D) Sẽ nĩ nẽnh ag tóg.<br/>E) Grãgrãg kỹ ag tóg ẽmĩ, mẽnhu to ko tí.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questão 07</b></p> <p>Ag tỹ sẽ nẽ kũnũg mũ ra tóg grã nĩgtĩsir, tí grã tũ nĩ kỹ ag tóg he ri ke tí sir?</p> <p>A) Kanhgãg si ag mỹ tóg sër tí ag tỹ sẽ nĩ ko tí kỹ.<br/>B) Gufã ag tóg sẽ, kanẽnh mũ tí pãnõnh ù rá.<br/>C) Kanhgãg ag mỹ tóg sër tígtĩ.<br/>D) Ũ vỹ tóg kãnhmar ter ke mũ, ù tỹ grãgrãg mũ ẽn ag kã'ũ.<br/>E) Sẽ nĩ tỹ ag goj ka ki vin vin tí vẽ jo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questão 08</b></p> <p>Gufã ag jẽn hã vỹ tỹ; nẽ nĩ?</p> <p>A) Se, pirã, tãnh kanẽ, aronh. kog ag tóg tí.<br/>B) Mỹg, sẽ, tanh jũn ko ag tóg tí.<br/>C) Sẽsĩ, mĩg, kakanẽ, monh nĩ. ko ag tóg tí.<br/>D) Ag sẽ nĩ vỹ ki as mág nĩ.<br/>E) Ag sĩ vỹ ki rãgrõ mrẽ aronh nỹgtĩ.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questão 09</b></p> <p>Kanhgãg si ag vỹ, ag ẽ krẽnh ù ki sẽ nãtĩg jẽmẽg tí? Tĩg jẽ?</p> <p>A) Ũ tỹ ag mỹ sẽ nỹĩg ja tó tỹ vỹ nĩgtĩ gẽ. tí há vỹ tỹ kujã he mũ.<br/>B) Ga nor kãra ag ge tí.<br/>C) Pĩ mág han ag tí, ag tỹ nĩja han jẽ.<br/>D) Sẽ nĩ ko ag tóg tí, as tỹ kri vin kỹ.<br/>E) Sẽ jo ag ẽgĩgĩn tí.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questão 10</b></p> <p>Kanhgãg si ag vỹ, ag sẽ nĩ tỹ he ri ke, ag ko jẽ.</p> <p>A) Ag mỹ kukrũ ki han tí nĩ tí.<br/>B) Ag mỹ kujã ãn tá han sẽ nĩ tí.<br/>C) Ag mỹ tãnh pẽn krẽm han sẽ nĩ tí.<br/>D) Ag mỹ mỹg mrẽ sẽ nĩ han kỹ ko tí.<br/>E) Gar nór ki pẽ han kỹ ag kãki se nĩ han tí.</p> |

Com relação às orientações dos membros convidados da comissão do VPIP, as provas de Kaingang das três últimas edições do VPIP atendem ao sugerido pelo grupo e são unicamente em Kaingang.

Por outro lado, é preciso considerar também a perspectiva dos candidatos. Para os povos indígenas, a língua indígena é muito importante, pois ela é tanto uma forma de luta e resistência dos antepassados, quanto um resultado dessas lutas. É uma forma de se manter vivos para as gerações futuras.

As histórias que foram contadas pelos antepassados, mesmo que não registradas por escrito – por ser uma cultura tradicionalmente oral –, estarão sempre em suas memórias. Aliás, é necessário que elas sejam registradas, pois todos vivemos agora no mundo da escrita, em uma cultura letrada em que é preciso transmitir nossos pensamentos oralmente e por escrito.

Na avaliação da autora do texto que participou do vestibular indígena, poder realizar a prova de língua indígena é ao mesmo tempo uma responsabilidade imensa e um grande prazer, pois foi uma chance de

Figura 5 – Prova de língua Kaingang do XVIII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

**KAIINGANG**  
TEXTO PARA AS QUESTÕES 36 A 40

**KYFE HAN**

KĀGINH TŶ Ā ĪN TĀ JUN KĪ, TI MŶNH FI TÓG GĀR GRĀNH KĀN MŪ FI KREM KI.  
Ā KRE FÓR KŶ FI TÓG SIR Ā MŪJOR RA MĀN KŶ TĪ MŪ.  
Ā MŪJOR TĀ TYNYN KAR KŶ, FI TÓG Ā PĒNERĀ KI KĀGRĒG MŪ.  
KŶ FI TÓG KĀN KŶ SIR Ā KRUKRŪ KUPĒG MŪ FI TŶ NĒNH JĒ Ā GĀR TYNYN JĀ TI.  
KUTY E RĀ KŶ FI TÓG KĀGINH VE FAG MŶ, ĪNH MRĒ KYFE HAN JĀ ĀJAG KE MŪ URI HE MŪ.  
TI NEJ KAR KŶ KĀGINH VE FAG TÓG ĀJAG JĒNKY KUPGE GOJ.  
TŶ, FAG TŶ KYFE HAN JĒ.  
KŶ KRUKRŪ VŶ FÓR SA PĪ KRĪ.  
KŶ FAG TÓG RYGRŌN KŶ KĀJĒGJĒ KŶ KUKRŪ JAGTĀ TĀ VIN MŪ.  
ĀJAG TŶ KUKRŪ FÓR ĒN TŶ TU E KŶ, FAG MŶNH FI TÓG KA TŶ VÓG KŶ KUJĀG KĀN MŪ.  
KŶ KUKRŪ FÓR ĒN KRĪ FAG TAM MŪ, Ū TŶ ĪN KRĒM NŶTĪ KAR AG TŶ KŶ KUSĀ KI KYFE KĀJĀ KRON JĒ.  
KŶ KĀGINH TÓG KRON MÁG MŪ, TI MŶ TÓG HĀ TĒ, TI TŶ Ā JĒN PĒ KI KANHRĀN KŶ.  
KUSĀG KI KĀGINH MŶNH FI TÓG TI MŶ, URI SÓG KYFE HAN MŪ, Ā PI JĒ ĪNH MŶ GĀR PĒ TUNH TŶ MŪ.  
ĒG TŶ GĀR KRĀN JĀ ĒN TĀ.  
KŶ TÓG Ā JÓG ĒPŶ RA TĪ MŪ, TĀ TÓG Ā KĒJ KĀ KI KŶGFĀN KŶ VĀM MŪ.  
Ā KĒJ FÓR KŶ TÓG SIR Ā ĪN RA VŶN KE MŪ.

FERNANDES, Florencio Reizag. In: *Let. escrever e ser Kaingang no Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEEDPR, 2010. p.43.

**36- NE VŶ TŶ KYFE NI**

A) MŶ FÓG AG TŶ KROW JĀ FĀ \* MYG.  
B) KANHGĀG AG JĒN MŶ.  
C) KANHGĀG AG KANIR MYG.  
D) KANHGĀG AG JOGO MŶG.  
E) KANHGĀG AG TŶ KRONKRON JĀ FĀ.

ESPAÇO RESERVADO PARA ANOTAÇÕES

**37- KĀGINH VE FAG VŶ NE TŶ KYFE HAN KANHGĀG SI AG TŶ KRONKRON JĀFĀ TI.**

A) FĀG MŶ MANJÓKA TYNYN, MŪJOR KI.  
B) TI VE FAG VŶ GĀR GSĀNH KŶ TYNYN, KAR FAG. KĀGRĒG MU, GĀR NEJK KAR KŶ FAG KĀJĒGJĒ KŶ. KUKRY FON MŶ, TŶ VAJA KŶ KUSĀ KI KRONKRON JĒ.  
C) TI VE FAG MŶ PYRYFĒ TYNYN MUJOR KI.  
D) TI VE FAG MŶ ŌNSĀ KAR KŶ SÓGSÓ NEJ TO NĀTL.  
E) KUJĀ MŶ TI VĒNHKAGTA HAN MŶ VÓG TI TŶ KRON JĒ

**38- KĀGINH MŶNH FI VŶ, TI MŶ ĒPŶ RA TIG HE MŪ NE MĀN JĒ?**

A) GOJ MAN JĒ TIG HE M Ū , VĒJĒN HANJĒ.  
B) PINH JĒ TIG HE MŪ ĒG TŶ PI HANJĒ.  
C) GĀR PĒ TUNH TI HE MŪ ĒG TŶ KYFE HAN JĒ.  
D) ĒG KANHKĀ AG ĒN RA TIG HE MU.  
E) EPY RA GAR PE, RĀGRŌ KRĀM JĒ TIG HE MŪ.

**39- ĒG TENHTO TĀG VŶ NE TO VĒMĒM, KANHGĀG SI AG KYFE TO.**

A) KANHGĀG AG KYFE MŶ AG MŶ VĒNH KAGA NĒM TI.  
B) KANHGĀG FAG MŶ KRONKRON TI KURĀ KAR KI.  
C) KANHGĀG KĀSIR AG KRONKRON TIG ĒĒ ĒMI TO.  
D) KYFE TI TŶ AG KURĀ Ū TĀ KRONKRON TI, KUSĀ KI, VĒNHKAR AG. MRĒ TI KĀJĀ NŶ KŶ.  
E) KANHGĀG AG VĒNH KI RĪ TO.

**40- ĒG VENHRĀ TAKĀ KI NE RĀN RĀN KŶ NI \*KŶ FI TÓG KĀN KŶ SIR Ā KRUKRŪ KUPĒG MŪ FI TŶ NĒNH JĒ Ā GĀR TYNYN JĀ TI\***

A) FAG MŶ PINH JĒ MŪ.  
B) AG HA MŶ KRUKRŪ KUPGE MŪ.  
C) FI MŶ KUKRŪ KUPĒG KAR GĀR NĒNH.  
D) FI MŶ TI NĒ KUSIN NĒ.  
E) KĀGINH VŶ ĒPŶ RA TIG GĀR PĒ TU JĒ.

ESPAÇO RESERVADO PARA ANOTAÇÕES

Fonte: Site da UEM



ter contato com histórias contadas oralmente que, infelizmente, na maioria das vezes não são publicadas.

Sua avaliação vai ao encontro de que disseram alguns participantes da pesquisa de Paulino (2008), a respeito do VPIP em termos gerais e em relação aos conteúdos específicos.

Não sei se foi feita (a prova) só por brancos ou se teve ajuda de indígenas, deve ter tido, eu achei que foi uma coisa muito bem feita, porque soube incluir muito bem a cultura, porque teve questões que cobraram conteúdos sobre a língua indígena, teve questões que exigiram muito conhecimento indígena... Se fosse um vestibular comum, acho que eu ficava em último lugar porque, com a preparação que eu tinha, acho que foi mais fácil do que um vestibular normal. (Entrevista 3) (Paulino, 2008, p. 56).

Ainda na apreciação da autora, ter a opção de realizar uma prova de língua indígena pode suscitar que os candidatos discutam questões relevantes para o ensino de língua indígena, como as diferenças de ortografia entre os diferentes dialetos e mesmo a questão da formação de professores de língua indígena, uma área que ainda carece de políticas que garantam a oferta de formação específica e de qualidade<sup>17</sup>.

Figura 6 – Prova de língua Kaingang do XIX VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

**KAINGANG**

**PREKÜSENHTO TO VĚJYKRE**

Ūn ri tóg preküsenhto tigtĩ, ký tóg kanhgág ag kámĩ ke tigtĩ gé, pjé fóg ag há kámĩ ke tí. Ęg tý ge han ký tóg, Ęg tý, Ęg tý nén ū to vějykre ki kagtĩg ra to Ęg tý, to Ęg jykre tó to ke ní. Jávo Ęg tý to ki kanhró nin ký Ęg tóg sir han tú nigti, ge tí nigtĩ, tag to vějykré tí. Fóg ag kámĩ tí ge tigtĩ gé, há ri tí ke ný. kején ag tóg, ágag tý Ęg to vějykre ki kagtĩg nýtĩn ký, Ęg tó nén tónh ke tú tó tí sir. "Ränhráj vánh ag nýtĩ" he ag tóg tí sir kar ký nén ū e ke gé.

Há ký Ęg tóg sir, Ęg tý ūn to, ke tú ní ký nén ū to, to vějykrén ki kanhró ninh ke mú, peskisan já Ęg tóg ke mú, Ęg tý kar ký tó tí já. Ký tóg ge ný, preküsenhto to vějykré tí.

**36 - Texto vỹ ne to tó sór mú?**

a) Ęg tý nén ū to vějykre ki kagtĩg ra to Ęg jykre tó sór tí mú.  
 ► b) Preküsenhto to vějykre tó sór tí mú.  
 c) Kanhgág ag jykre tó sór tí mú.  
 d) Fóg ag to vějykre tó sór tí mú.  
 e) Nén e to tí tó sór mú.

**37 - Tĩ rá tag tugným ní: "Jávo Ęg tý to ki kanhró nin ký Ęg tóg sir han tú nigti". Ne han tú Ęg nigti?**

► a) Preküsenhto.  
 b) Preküsenhto to vějykre.  
 c) Preküsenhto han ke.  
 d) Fóg ag tý preküsenhto han.  
 e) Kanhgág ag tý preküsenhto han.

**38 - "Fóg ag kámĩ tí ge tigtĩ gé, há ri tí ke ný". Ne ný tý jagné há ný?**

a) Fóg ag tý preküsenhto han.  
 b) Fóg mré kanhgág ag tý preküsenhto han.  
 c) Kanhgág távĩ ag tý preküsenhto han.  
 ► d) Preküsenhto to vějykre, fóg ag kar ký kanhgág ag kámĩ.  
 e) Preküsenhto to vějykre, fóg ag kámĩ.

**39 - "Ränhráj vánh ag nýtĩ, he ag tóg tí". Tĩ rá tag kí "ag" tag vỹ hē ag tó mú?**

a) Fóg mré kanhgág ag.  
 b) Ū tý preküsenhto to vějykre ki kagtĩg ag tó tí mú.  
 ► c) Fóg ag tó tí mú.  
 d) Kanhgág ag tó tí mú.  
 e) Ū ag tó tí mú.

**40 - Texto káki tóg "peskisan já Ęg tóg ke mú" he ký ní. Hē ag há vỹ peskisa tag tí han ke mú?**

a) Fóg ag há vỹ peskisan ke mú.  
 b) Kanhgág ag há vỹ peskisan ke mú.  
 c) Fóg ag mré kanhgág ag há vỹ peskisan ke mú.  
 d) Ęg kar vỹ peskisan ke mú.  
 ► e) Ū tý, věnh ný preküsenhto han já há ní Ęn há vỹ peskisan ke mú.

<sup>17</sup> Amaral e Fraga (2016) apontam que, em 2016, havia 875 profissionais de educação trabalhando em 37 escolas indígenas estaduais. Desse total, apenas 353 são indígenas (o que corresponde a 40%) e 522, não indígenas (correspondendo 60%). "Estes distribuem-se nas funções de pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio e agentes administrativos I e II. Os denominados professores bilíngues são, em regra, educadores indígenas formados pelos cursos de magistério indígena organizados pela SEED no período de 2006 a 2012" (Amaral e outros, 2016, p. 177). Ou seja, essa formação nunca foi ofertada pelo estado do Paraná em nível superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO VPIP E PARA ALÉM DO ACESSO

*Se minha língua desestabiliza os pilares do teu  
Estado, significa que construístes o teu Estado  
sobre a minha terra.  
Musa Anter (1920-1992), escritor curdo nascido  
na Turquia*

Para Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 11),

As provas de língua indígena são consideradas como importante elemento no reconhecimento institucional da interculturalidade, podendo também suscitar maiores reflexões acerca de possibilidades de políticas de permanência e abertura das universidades para os conhecimentos tradicionais dos povos e línguas indígenas.

Nossa breve análise considera que a presença das línguas indígenas no VPIP para os Povos Indígenas no Paraná é um movimento da universidade, um exercício de diálogo intercultural, que se dá no acesso. Em que sentido isso poderia ser positivo para os candidatos?

Bergamaschi e outros (2018) reconhecem que há obstáculos à permanência do estudante indígena na universidade, inclusive de natureza linguística. Mas também há estudos que apontam a existência de

avanços institucionais significativos nas políticas de permanência, tais como a criação de programa de monitoria indígena, a ampliação da oferta de bolsas permanência e a criação de grupos de trabalho indígena (Carvalho, 2010; Pereira, 2011). [...] É considerada de suma importância a existência de comissões e grupos de trabalho nas universidades que realizem em específico a gestão do programa de ingresso e permanência indígena. (Bergamaschi e outros, 2018, p. 45).

Ou seja, para que o estudante indígena permaneça na universidade ele precisa efetivamente fazer parte dela, de preferência desde o processo seletivo. A proposição de uma prova de língua indígena reconhece o direito à língua de todos, avança para além da imposição de uma língua estrangeira ou da exigência da língua portuguesa (RC-NEI, 1998). É um exercício de interculturalidade e um diálogo com as comunidades indígenas, que participam efetivamente dessa etapa de construção do processo seletivo, ao elaborar as provas.

Além disso, a presença das línguas em todo o processo seletivo, desde a inscrição, é capaz de promover reflexão sobre as motivações que levam ao uso e ao estudo das línguas indígenas no presente, como iniciativa de construção de política linguística autônoma, de autoria Guarani e Kaingang (Bomfim, 2012), já que não pode ser feita sem a participação dessas comunidades.

Em termos de formato, como discutimos, as provas são diferentes de um ano para outro, já que se faz rodízio entre os elaboradores (mem-

bro convidados do VPIP), de modo a se garantir que os candidatos não sejam prejudicados quanto à variedade que é exigida no processo. Mas há uma outra questão: percebe-se diferenças significativas entre as provas de Guarani em relação às de Kaingang, especialmente em relação à seleção dos textos que devem ser interpretados.

Os textos que compõem as provas de língua Guarani de 2017 e 2018 são textos oriundos de dicionários produzidos no Paraguai, país em que a língua é oficial e fortemente escolarizada desde, pelo menos, a década de 40 (Rodríguez Zuccolillo, 2000). Já o texto de 2019 é autoral. A fonte dos textos das duas primeiras provas analisadas merece um debate em torno de pelo menos duas questões: a) até que ponto a variedade paraguaia do Guarani “serve” aos candidatos que optam por fazer esta prova no VPIP, já que, dentre outros fatores, se caracteriza por sofrer influência do espanhol, que é a outra língua oficial do país; e b) até que ponto a escolarização do Guarani no Paraguai não distancia essa variedade da variedade que conhecem os candidatos que farão essa prova no VPIP? Em relação à prova de língua Kaingang, somente o texto de 2017 tem fonte identificada, mas trata-se de um texto em parágrafo único, provavelmente uma narrativa oriunda da oralidade. Os demais textos não têm referência “institucional” identificada, o que nos leva a crer que é autoral.

Desse modo, tal como alerta Amaral (2010), é urgente que o VPIP como um todo, incluindo suas provas, seja fruto de avaliação constante, a ser feita em conjunto com as comunidades indígenas, para que se possa ter uma noção “dos impactos políticos, pedagógicos e culturais” que ele exerce às comunidades indígenas (Amaral, 2010, p. 232).

Para Coelho e Fraga (2020), o apagamento, a destruição e a negligência com as línguas nativas, tornando-as invisíveis, foi e é um dos diferentes caminhos impostos pela destruição da colonização que formou o Estado Brasil e que ainda está em prática hoje em dia, pois ainda hoje as mais de 250 línguas nativas indígenas são invisíveis nas escolas de educação básica e nas universidades, o que contribui para que o índio e sua língua nativa seja artigo de um passado primitivo.

Os povos indígenas não são apenas passado, linguisticamente falando. São presente e futuro, como mostra o IBGE, no censo de 2010:

O Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que 274 línguas indígenas são faladas no país por 37,4% dos índios com mais de cinco anos de idade. Do total, seis mil deles falam mais de duas línguas. A fluência em pelo menos uma delas foi verificada em 57,3% dos índios que vivem em terras indígenas reconhecidas. Fora delas, o índice cai para 12,7%. O português não é falado por cerca de 130 mil pessoas, ou 17,5% do total.

Que as línguas indígenas se façam presentes nas universidades paranaenses para além do VPIP e das provas de Guarani e Kaingang. Nos currículos, em projetos de pesquisa, extensão e ensino, do qual efetivamente participem os estudantes indígenas universitários. Se os estudantes indígenas têm direito a estar na universidade, suas línguas também têm. E talvez eles só passem efetivamente a fazer parte dela se suas línguas também fizerem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angnes, J. S. (2010). *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro), Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.
- Altenhofen, C. V. (2004). Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, 3, 83-94.
- Amaral, W. R. do. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Amaral, W. R., Fraga, L. e Rodrigues, I. C. (Org.) (2016). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Amaral, W. R. e Silveira, Déa M. F. A comissão universidade para os índios: desafios e avanços na política de educação indígena. Em Amaral, W. R., Fraga, L. e Rodrigues, I. C. (Org.) (2016). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. (pp. 39-77). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B. e Brito P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 99(251), 37-53.
- Bomfim, A. (2012). *Patxohá, língua de guerreiro: processo de retomada da língua pataxó*. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos). Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Brasil. (2012). Presidência da República. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Censo escolar indígena: 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias. *DELTA*, 15(spe), 385-417. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>.
- Coelho, F. e Fraga, L. (2020) *Nota de repúdio às Diretrizes Nacionais para a Educação Bilíngue*. [Web Page Coletivo de Estudos e Ações Indígenas].
- Cohn, C. (2016). Uma década de presença indígena na UFSCar. *Campos*, 17(2), 16-34. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/57360/pdf>.
- Faustino, R. C., Novak, M. S. J. e Cipriano, S. C. (2013). A presença indígena na universidade: Acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. *Revista Cocar*, 7(3), 69-81.
- Fraga, L. e Correa, D. A. (2013). Política linguística no estado "monolín-



- gue” do Paraná: uma análise inicial da presença indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Guavira Letras*, 9(16), 232-253.
- Fraga, L.; Tasso, I. E. V. S. e Kastelic, E. S. D. (2016). A realidade linguística das comunidades indígenas do Paraná. Em Amaral, W. R. do; Fraga, L. e Rodrigues, I. C. (Org.). *Universidade para Indígenas a Experiência do Paraná*. (pp. 157-170). Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ.
- Gorete Neto, M. (2018). Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1339-1363.
- Larsen-Freeman, D.; Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima, J. M. (2012). Candidatos à licenciatura indígena: um estudo linguístico das produções escritas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Novak, M. S. J. (2014). *Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para Indígenas nos anos de 1990 e a Experiência do Paraná: Estudo das Ações da Universidade Estadual de Maringá*. (Tese de Doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Oliveira, G. M. de (2005). Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Linguísticos*, 34, 87-94.
- Nobre, D. (2012). “De Que Bilinguismo Falamos na Formação de Professores Indígenas?” Em *II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Uberlândia. vol. 2.
- Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. Em Bergamaschi, M. A., Nabarro, E. y Benites, A. (Orgs.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 129-141). Porto Alegre: UFRGS.
- Paraná. (2007). Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução Conjunta n. 006, de 26/06/2007* (p. 5). Curitiba: DOE, n. 7500.
- Paraná. (2001). *Lei n. 13.134, de 18/04/2001*. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba: DOE, n. 5969.
- Paraná. (2006). *Lei n. 14995 de 09/01/2006*. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Curitiba: DOE, n. 7140.
- Paulino, M. M. (2008). *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Renault, C. R. N. S. (2018). *A educação superior indígena na UnB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Rodriguez Zuccolillo, C. M. (2000). Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o Guarani no Paraguai. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Es-

tadual de Campinas, Campinas.

- Rodrigues, I. C e Wawzyniak, J. V. (2011). Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões. Em *IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade*. Campo Grande.
- Santos, A. V. dos. (2016). *Políticas Afirmitivas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiencias indígenas em Universidade do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tassinari, A., Ioris, E., Almeida, J. N. de e Jesus, S. C. de. (2012). NEPI - Núcleo de Estudos de Povos Indígenas. *Relatório de avaliação do Programa de Ações Afirmitivas/UFSC: vagas suplementares destinadas a indígenas*. Florianópolis: UFSC.
- Unicamp. Universidade Estadual de Campinas. (2017). *Deliberação CONSU-A-008/2017, de 30/05/2017*. Campinas: Unicamp.
- UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena*. Faculdade de Educação. Dourados: UFGD.
- UEM. Universidade Estadual de Maringá. (2017). Comissão Central do Vestibular Unificado. *Manual do Candidato ao XVII Vestibular dos Povos Indígenas*. Maringá: CVU.
- UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2018). Comissão Permanente de Seleção. *Manual do Candidato ao XVIII Vestibular dos Povos Indígenas*. Ponta Grossa: CPS.
- UFPR. Universidade Federal do Paraná. (2019a). Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Núcleo de Concursos. *Manual do Candidato ao XIX Vestibular dos Povos Indígenas*. Curitiba: Núcleo de Concursos da UFPR.
- UFPR. Universidade Federal do Paraná. (2019b). Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Núcleo de Concursos. *Edital n° 60/2019-NC*. Curitiba: UFPR.
- UFRR. Universidade Federal de Roraima. (2019a). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Comissão Permanente de Vestibular – CPV. *Edital N.° 051/2019-CPV, de 01/04/2019*. Boa Vista: UFRR.
- UFRR. Universidade Federal de Roraima. (2019b). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Comissão Permanente de Vestibular – CPV. *Edital n° 080/2019, de 16 de agosto de 2019*. Boa Vista: UFRR.
- UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. (2016). *Resolução Normativa n° 78/2016/CUn*. Florianópolis: UFSC.
- Wiesemann, U. (2002). *Kaingang-Português – Dicionário Bilíngüe*. Curitiba: Editora Evangélica Esperança.

## Idiomas originarios. Transitando en el mundo “moderno”

Línguas originárias transitando no mundo “moderno”

Originating languages. Transiting in the “modern” world

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

26 de junio de 2020

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

8 de mayo de 2020

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

17 de mayo de 2020

**Filomena Nina Huaracacho**

Taller de Historia Oral Andina THOA

La Paz / Bolivia

ninasawa@hotmail.com

### Resumen

Este artículo analiza la situación de estudiantes y docentes usuarios de los idiomas nativos en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, La Paz - Bolivia) y la Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari” (UNIBOL-A-TK). En estas dos universidades (UMSA, carrera de Lingüística e Idiomas, Mención: Lingüística y Lenguas Nativas y en la UNIBOL-A-TK en cuatro carreras) la enseñanza y aprendizaje de las lenguas o idiomas originarios se imparten como simples asignaturas, donde un bilingüe (aymara-español o quechua-español) solo aprende a leer y escribir en su lengua materna. Frecuentemente estudiantes de las zonas rurales aymaras, que defienden en su lengua materna sus tesis y/o tesis no tienen garantías de vivir y desempeñarse profesionalmente en su lengua materna, como consecuencia de las políticas educativas monoculturales expresadas en la escuela en base a un contacto colonial violento con la lengua española.

**Palabras clave:** lenguas originarias, bilingüismo, castellanización, alfabetización, aymara, Ingreso universitario.

### Resumo

Este artigo analisa a situação de alunos e professores que falam línguas nativas na Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, La Paz - Bolívia) e na Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari” (UNIBOL-A-TK). Nestas universidades (UMSA, carreira em Lingüística e Idiomas, Menção: Lingüística e Línguas Nativas e na UNIBOL-A-TK em quatro cursos) o ensino e aprendizagem das línguas ou idiomas originários se dão como simples conteúdos, nas quais um bilíngue (aymará-espanhol ou quechua-espanhol) só aprende a ler e escrever em sua língua materna. Frecuentemente, os estudantes das zonas rurais

Referencia para citar este artículo: Nina Huaracacho, F. (2020). Idiomas originarios. Transitando en el mundo “moderno”. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 243-254.

aymaras, que defienden sus disertaciones e/ou tesis en su lengua materna, no têm garantías de vivir e atuar profesionalmente nesta mesma língua, como consecuencia das políticas educacionais monoculturais expresas na escola, com base no contato colonial violento com a língua espanhola.

**Palavras-chave:** línguas originárias, bilinguismo, castilianização, alfabetização, aymara, ingresso universitário.

---

### Abstract

---

This article analyzes the situation of students and teachers who use native languages at the Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, La Paz - Bolivia) and the Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" (UNIBOL-A-TK). In these two universities (UMSA, Linguistics and Languages career, Mention: Linguistics and Native Languages and in UNIBOL-A-TK in four degrees) the teaching and learning of native languages or languages is taught as simple subjects, where a bilingual (Aymara-Spanish or Quechua-Spanish) only learn to read and write in their mother tongue. Often students from rural Aymara areas, who defend their thesis and / or thesis in their mother tongue, do not have guarantees of living and performing professionally in their mother tongue, as a consequence of the monocultural educational policies expressed in the school based on colonial contact violent with the Spanish language.

**Keywords:** native languages, bilingualism, spanish, literacy, aymara, university entrance.

---

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo universitario en Bolivia muestra variadas tensiones y dificultades, cuando se trata de implementar las lenguas o idiomas originarios, como lenguas de enseñanza, después de más de un siglo de castellanización sistemática, desplazando a las lenguas originarias y haciendo difícil la preservación y mantenimiento de la vitalidad de las mismas.

Expresión de lo anterior es la reducción de las funciones sociales de las lenguas originarias, factor entre otros que impacta negativamente en la lealtad lingüística que guardan las/os hablantes con su lengua materna originaria. En consecuencia, las lenguas o idiomas nativos no tienen los mismos derechos que otras lenguas para desarrollarse y cumplir la función identitaria, familiar y laboral, para luego proyectarse y asumir una función plurinacional. Sin embargo, es posible lograrlo con el compromiso de sus hablantes, como por ejemplo lo está logrando el pueblo vasco en Euskal Herria en su lucha por los derechos lingüísticos. (Garabide Elkartea, 2010, p. 41-57)

Los profesionales egresados de la carrera de Lingüística e Idiomas, Mención: Lingüística y Lenguas Nativas (UMSA), ejercen la docencia, enseñando las lenguas o idiomas originarios como segunda lengua o

dictan algunas materias de especialidad en competencia con otros profesionales de otras menciones de la carrera de lingüística e idiomas.

Los profesionales egresados de la UNIBOL-A-TK provienen en su mayoría de territorios rurales aymaras, que defienden en lengua materna Aymara sus tesinas y/o tesis, sin embargo no tienen garantías de poder vivir y desempeñarse profesionalmente en su lengua materna, como consecuencia también de las políticas educativas, inclusive también, por todo lo vivido en la escuela en contacto con la lengua española.

Con respecto al ingreso universitario y lenguas indígenas, antes en la carrera de Lingüística e Idiomas, Mención Lenguas Nativas, no se realizaba ninguna evaluación del conocimiento de los Idiomas Nativos, es decir, un estudiante no necesariamente tenía que saber aymara o quechua, podía ser monolingüe castellano, solo debía tener ganas de aprender otra lengua<sup>1</sup>. Actualmente se ingresa a la carrera de Lingüística e Idiomas Especialidad en Lenguas Nativas: Aymara o Quechua<sup>2</sup> por examen de Dispensación o curso Prefacultativo, como en cualquier otra carrera de UMSA.

Sin embargo, la admisión de estudiantes en la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" para las carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Textil, y Medicina Veterinaria y Zootecnia se realiza mediante un curso preparatorio, donde además, se pide el conocimiento del idioma originario (aymara), el auspicio de la Organización Indígena Originaria Campesina y el acta de compromiso con su Organización de base y/o comunidad.

## 1. LENGUAS NATIVAS EN LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS UMSA

En la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), aproximadamente en 1979 se implementó la Mención: Lingüística y Lenguas Nativas, con un plan de estudios aprobado en el sectorial de Cochabamba en julio de 1979<sup>3</sup>: Plan del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Aunque la carrera fue pensada muchos años antes, fue frenada por la dictadura militar de Hugo Banzer Suárez, (1971-1978) quien asumió el poder mediante un golpe de estado. Este militar creó el Concejo Nacional de Educación Superior que se ocupó de eliminar la autonomía universitaria prohibiendo las actividades políticas.

La carrera de Lingüística, Mención Lenguas Nativas inicio sus actividades en convenio con los profesores rurales<sup>4</sup>, quienes por lo general eran bilingües en incluso trilingües (aymara, quechua y español)<sup>5</sup>. Ellos por la condición de maestros rurales tuvieron la facilidad de convalidar algunas materias, lo cual les facilitó terminar la carrera en tres o menos años. Este hecho les dio la posibilidad de dictar clases con el título de maestros rurales, aun siendo solo egresados de la carrera de Lingüística y Lenguas Nativas. (G. Márquez, comunicación personal, 23 mayo de 2020).

Los años posteriores, en cada gestión fueron ingresando a la ca-

<sup>1</sup> En la convocatoria de 1983, por ser una carrera relativamente nueva se hizo mucha publicidad en todos los colegios, en ese año ingresaron a la carrera siete u ocho estudiantes monolingües en español, pero ningún varón. Estos estudiantes en el segundo semestre abandonaron la carrera.

<sup>2</sup> La carrera de Lingüística e Idiomas, Mención Lenguas Nativas cambio de nombre por Lingüística e Idiomas Especialidad en lenguas aymara o quechua.

<sup>3</sup> Nota aclaratoria que se encuentra al final del plan de estudios de la carrera de Lingüística y Lenguas Nativas.

<sup>4</sup> En esos años para ser profesor rural solo se debía aprobar cuarto de secundaria, no era necesario el bachillerato.

<sup>5</sup> Todos ellos de origen aymara o quechua transitaron por la escuela y fueron sujetos de la bilingüización obligada.

rera por examen de dispensación o curso prefacultativo, un cierto número de jóvenes bachilleres bilingües (aymara - español o quechua - español), quienes no se comunicaban libre y espontáneamente en su lengua dentro de la Universidad, menos aún en las aulas. Allí preferentemente se usaba el español, entendiendo que ese espacio académico estaba designado para la lengua hegemónica, lo que había comenzado a imponerse a los estudiantes monolingües aymaras o quechuas desde las aulas de las escuelas primarias en las comunidades rurales de manera traumática y sistemáticamente aplicada a todos los niños/as indígenas, situación similar en toda Latinoamérica. Con respecto a los traumas psicológicos, lingüísticos y culturales que los niños/as quechuas de Perú sufren nos explica ampliamente Néstor Godofredo Taipe (1998, pág. 157-160)

En relación al aymara de Bolivia tenemos el testimonio de Froilán Arhuata, donde uno de sus profesores afirmaba<sup>6</sup>:

*"Janiw akar aymar aru parliir jutktati, castillanu aru yatiqiriw juttaxa, awkim taykamax castellano aru yatiqiriw khitantama" sasaw wali yatichirinakax tuqisixiri siwa".*

"Aquí no han venido a hablar aymara, han venido a aprender la lengua castellana, sus padres les han mandado a aprender la lengua castellana". Así nos saben reñir constantemente los profesores. (Testimonio de Froilan Arhuata, Wilaque 2008<sup>7</sup>).

Por lo que casi todos los niños y niñas permanecían en silencio escuchando y tratando de entender al profesor, aunque poco o nada podían comprender la exposición, porque la explicación además de estar fuera de contexto, atentaba a su desarrollo emocional, social y cognitivo que estaba ligado a la lengua materna. Tal situación creaba profundas inseguridades que marcaron a los niños/as de por vida, marcas que en ocasiones no terminaron nunca de superarlas. Otro documento contundente es "El reglamento de la escuela de Andamarca" donde el punto seis indica: *"Todos los alumnos hablarán castellano pudiendo o sin poder, si alguno habla aimará sufrirá cada uno un palo en la mano, responderá el mayurista<sup>8</sup> si socapa, él sufrirá por cada alumno"*. (Choque y otros, 1992, pág. 135).

Similar situación ocurría en la zona de la Portada de la ciudad de La Paz, zona marginal hacia 1965<sup>9</sup> y donde en 1966 se fundó la escuela Fe y Alegría, comenzando sus actividades en una nueva infraestructura. En este espacio educativo, en aquellos años todos los escolares se comunicaban y jugaban en aymara en el recreo, sin embargo eran drásticamente callados por una profesora dentro del aula, quien les indicaba: "aquí es prohibido hablar en aymara". Los niños y niñas asustados se callaban<sup>10</sup>. La actitud de la profesora prácticamente les arrebató el habla.

En esos años, un número elevado de los pobladores de la ciudad de La Paz y sus comunidades aledañas eran monolingües aymaras. Es más, aproximadamente en 1915 la primera lengua de los hijos de los vecinos mestizos era aymara, porque determinados espacios como la ciudad de La Paz, estaban rodeados de aymaras y los niños estaban al cuidado de mujeres aymaras, por lo que adquirieron el aymara como

<sup>6</sup> Afirmación de un profesor en 1987, en la escuela Franz Tamayo de la localidad de Wilaque (Provincia Aroma, Departamento de La Paz). Testimonio de Froilán Aruata en 2008.

<sup>7</sup> Traducción realizada por la autora.

<sup>8</sup> Término sin una clara connotación.

<sup>9</sup> Por donde actualmente está ubicado el Hospital Municipal la Portada de la ciudad de La Paz, donde solo existían eucaliptos y algunas casas dispersas y por encima de la avenida Naciones Unidas algunos sembradíos de papa.

<sup>10</sup> Experiencia vivida por la autora.

<sup>11</sup> Fuente oral obtenida en la ciudad de La Paz, en 1997 de la profesora Fily Cortez, que vivió esa realidad, por ese entonces contaba con 86 años.

primera lengua<sup>11</sup>.

El sistema educativo castellanizante para los niños/as de habla aymara, se inició en 1905 mediante una ley, en la que se impulsó el establecimiento de escuelas rurales, en las que se impartió la educación en lengua castellana, además entre las materias que se enseñaban estaba la lecto-escritura del castellano. No obstante en esa época existía algo de respeto y fomento por la lecto-escritura de las lenguas autóctonas, sin embargo fueron desechadas sin ninguna vacilación por los impulsores de la educación del indio. Históricamente la población era indígena y casi todos poseían el habla aymara, quechua, guaraní y otras lenguas indígenas, solo una minoría blanca hablaba castellano (Choque y otros, 1992, pág. 19 y 24). Pero desplazaron a la lengua aymara al lugar de lengua minorizada, actualmente casi sustituida por el español en ámbitos como la universidad y los centros urbanos<sup>12</sup>.

Es así que en la carrera de Lingüística e Idiomas, Mención: Lingüística y Lenguas Nativas hacia 1983, las únicas asignaturas que se impartían en lengua originaria eran aquellas del académico Aymara Juan de Dios Yapita Moya<sup>13</sup>, y en quechua con la profesora Eustaquia Terceros Carrasco<sup>14</sup>, quienes incluso en algunas ocasiones tenían que acudir al español para explicar cuestiones gramaticales y otras características del corpus de las lenguas nativas.

Al mismo tiempo, en el Plan de Estudios se contaba con las asignaturas de gramática aymara, quechua I y II, fonología aymara y quechua, literatura aymara y quechua I y II, dialectología aymara y quechua, todas dictadas por los profesores rurales que habían alcanzado a egresar o acceder a la licenciatura. Estos profesores enseñaban estas materias en español, porque en esas especialidades y ámbitos académicos aún no se habían logrado cultivar los idiomas nativos. El resto de las materias se dictaban en español, compartiendo las aulas con estudiantes de otras especialidades, lo cual daba a entender que las lenguas nativas no tenían una función específica para alcanzar los denominados objetivos de la modernidad.

Los estudiantes de Lingüística e idiomas Mención: Lingüística y Lenguas Nativas, por lo general eran un número muy reducido (14 estudiantes en 1983), en su mayoría aymaras, entre ellos aún se contaban algunos profesores rurales como estudiantes universitarios. En cada gestión solo egresaban uno o dos estudiantes, debido a que abandonaban la carrera por razones económicas, en ese sentido un porcentaje importante de ellos estudiaba y trabajaba, por lo que tomaban dos o tres materias por semestre, prolongando los años de estudio.

Después de todo, muy pocos lograban la licenciatura, es decir, que fueron más perseverantes solo aquellos estudiantes que tenían como lengua materna el aymara o quechua, dado que solo debían aprender a leer y escribir en su lengua. En aquellos casos un porcentaje importante ejerce la docencia en la misma UMSA.

En las gestiones posteriores y hasta el año pasado (2019) ya suman varios los jóvenes que obtuvieron la licenciatura en la Especialidad en Lenguas Nativas, quienes se desempeñan como docentes de lengua aymara como segunda lengua, en las diferentes Universidades públicas (UPEA, UNIBOL-A-TK y otras), como también en Universidades Privadas (UNICEN, UDABOL y otras), otros trabajan como profesores

<sup>12</sup> Actualmente las personas que cuentan con más de 60 años, sobre todo mujeres, aún son monolingües aymara.

<sup>13</sup> Investigador y uno de los impulsores de la enseñanza de la lengua aymara. Ingresó en el año 1968 al Departamento de Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) para enseñar la lengua aymara. En 1979 colaboró en la creación de la Mención: Lingüística y lenguas Nativas (lingüística aymara y quechua) de la carrera lingüística e idiomas.

<sup>14</sup> Docente y Exalumna de Hardman Martha, investigadora y pionera en la enseñanza de la lengua quechua.

en colegios e instituciones gubernamentales o privadas. Hasta el presente cada uno de ellos asumió el trabajo de elaborar una metodología de enseñanza, aymara o quechua como segunda lengua, en forma aislada<sup>15</sup>, como producto de su experiencia personal con la lengua nativa que imparten, hasta lograr la publicación de textos para distribuir entre sus estudiantes.

## 2. LA UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA AYMARA "TUPAK KATARI" (UNIBOL-A-TK)

La Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" fue creada por el decreto Supremo N° 29664 el 2 de agosto del 2008. Con sede en la Plaza Elizardo Pérez, cantón Warisata, Municipio Achacachi, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. Es una institución descentralizada bajo la tuición del Ministerio de Educación, que plantea una propuesta de educación para transformar el carácter colonial de la educación superior, fortaleciendo desde la academia la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática, consolidando el modelo de educación sociocomunitaria productiva.

A diferencia de las otras universidades, la Unibol Aymara "Tupak Katari", intenta reconocer a las culturas indígenas con sus saberes, ciencia y tecnología, legitimando todos los conocimientos de los pueblos indígenas históricamente excluidos, lo cual permitiría fortalecer la identidad cultural. En ese sentido la lengua materna aymara se convierte en una necesidad pedagógica que debe ser empleada en todos los ámbitos y funciones de la comunidad de estudiantes, docentes y autoridades universitarias.

Además la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" (UNIBOL-A-TK) también ha implementado el proyecto de fortalecimiento de la Interculturalidad Educativa con la maestría: Educación Descolonizadora Productiva, Intra-Intercultural y Comunitaria (1° versión) donde todas las clases, sin ninguna excepción, se dictaron en español, pero las tesis se debían escribir y defender en aymara: "Tengo entendido, que todos presentaron su tesis de maestría en aymara, porque hay un reglamento y los términos de ese reglamento se deben cumplir". (Comunicación personal con el docente R. Copeticona, 14 junio de 2020).

En 2018 se realizaron tres diplomados (Diplomado en producción y control de alimentos andinos amazónicos, Diplomado en Biotecnología Reproductiva en Rumiantes Menores, y el Diplomado en Educación Superior, Planificación, Ejecución y Evaluación de la Gestión Docente en la Educación Productiva Comunitaria y una maestría de Formulación Evaluación y gestión de proyectos productos comunitarios: "Tanto los diplomados como las maestrías se dictaron en español, pero para la maestría, ya no es preciso presentar la tesis en aymara. (Comunicación personal con el docente A. Márquez, 14 junio de 2020).

La admisión de estudiantes para las cuatro carreras (Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Textil, y Medicina Veterinaria y Zootecnia) se realiza mediante un curso preparatorio, para lo cual se deben cumplir 12 requisitos, entre los cuales se

<sup>15</sup> Todos los docentes trabajan de forma aislada, incluso en la creación de léxicos nuevos.



solicita el conocimiento del idioma originario aymara, auspicio de la Organización Indígena Originaria Campesina, y un acta de compromiso con su Organización de base y/o comunidad, para brindar permanente apoyo durante y después de la formación académica.

## 2.1. LOS DOCENTES EN LA UNIBOL AYMARA "TUPAK KATARI"

Los Licenciados de la carrera de lingüística e idiomas Mención: Lingüística y Lenguas Nativas UMSA, también dictan clases en la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari". Allí se encuentran estudiantes que terminaron el bachillerato en las comunidades rurales altiplánicas, quienes son aymara parlantes, que se expresan de manera fluida en su lengua nativa, pero que hasta el bachillerato el sistema educativo no promovió en ellas y ellos el aprendizaje de leer y escribir en su lengua materna, lo anterior se explica entre otros factores porque la educación estatal en las comunidades fue impartida en español, ajena a su medio cultural, histórico y geográfico.

Actualmente persiste ese tipo de educación que fomenta el desprecio de la lengua y cultura nativa, situación prolongada por los programas de televisión, facilitada por la electrificación rural. Por ejemplo: en la comunidad de Uyu Uyu, cantón Italaque de la provincia Camacho del departamento de La Paz, los adolescentes prefieren usar el español entre ellos, solo en la conversación con sus padres y abuelos hablan aymara<sup>16</sup>.

En relación al uso de la lengua aymara en las cuatro carreras de la Unibol Aymara "Tupak Katari" (Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Textil, y Medicina Veterinaria y Zootecnia) se reproduce en gran medida la situación indicada anteriormente respecto a la UMSA, pues solo se usa la lengua aymara cuando se trata de enseñar o aprender el aymara (que figura como lengua originaria en las cuatro carreras), pero en el resto de las materias, las cuales tienen relación con la lengua aymara estas se imparten en español, lo cual significa que el proceso de desplazamiento lingüístico ha impactado en las/os hablantes aymara y como consecuencia el español progresivamente sea la lengua de comunicación desde la educación primaria hasta la educación superior, situación lamentablemente reproducida por los docentes.

Si bien muchos de los docentes ingenieros agrónomos, ingenieros industriales, ingenieros textiles, médicos veterinarios, y muchos otros tienen orígenes aymaras, pocos son aymara hablantes y así mismo muy pocos se comprometen por adquirir competencias de lectura y escritura en aymara, por lo tanto con muchas dificultades la institución puede asumir la formación educativa superior en aquella lengua, porque hay predominio del español en las funciones académicas y administrativas.

Hubo intentos de docentes por iniciativa propia de aprender a leer y escribir en aymara, como también usarla con fluidez en la misma UNIBOL-A-TK, pero aquello no se tradujo en procesos pedagógicos en aymara. Por otro lado algunos docentes aymara hablantes con el evidente dominio oral de la lengua, no desarrollaron competencias de

<sup>16</sup> Observación y constatación de la autora.

lecto-escritura en su lengua materna, aunque en la convocatoria para docentes de la universidad se exige el dominio oral y escrito de la lengua aymara para dictar las correspondientes cátedras.

## 2.2. LOS ESTUDIANTES DE LA UNIBOL AYMARA "TUPAK KATARI"

Como se mencionó anteriormente, un porcentaje importante de los estudiantes son de las provincias altiplánicas de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y zonas altiplánicas de Cochabamba. De ellos aproximadamente un 50% son bilingües (aymara-castellano), 30% son bilingües pasivos en relación a la lengua aymara y un 20% son monolingües castellano<sup>17</sup>, estos últimos nacieron y crecieron en los centros urbanos y en las zonas cálidas de los yungas del departamento de La Paz, lugar donde migraron sus padres desde muy jóvenes, y que esporádicamente se permitieron volver a sus comunidades de origen, lo que provocó que abandonen su lengua materna, en un contexto determinado por el sistema educativo castellanizante.

El proceso histórico persistente de bilingüización obligada del aymara ha impactado en la universidad teniendo como consecuencia que el idioma español sea la lengua predominante de comunicación respecto al idioma aymara. Lo anterior en un escenario general se expresa en una contemporánea lengua aymara desplazada a espacios domésticos, lo que no permite el desarrollo de la misma.

Es importante señalar que La Unibol Aymara "Tupak Katari" se encuentra emplazada en la comunidad Aymara de Cuyahuani del municipio Huarina, provincia Omasuyus del departamento de La Paz, en aquel territorio el uso de la lengua aymara cumple una importante función social en actividades agrícolas y festivas, sin embargo entre los estudiantes de la universidad, ya no tiene la misma función, es decir usan la lengua aymara sobre todo las personas mayores, pero los jóvenes en su mayoría prefieren el español, usan el aymara esporádicamente para comunicarse con la abuela o abuelo monolingüe aymara. Los jóvenes viven entre la comunidad y la ciudad por la cercanía al centro urbano de ciudades de El Alto y La Paz.

## 2.3. LOS NUEVOS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA AYMARA "TUPAK KATARI"

El año 2014 de la Unibol Aymara "Tupak Katari" egresaron sus primeros profesionales de las carreras de Ingeniería Agronómica Altiplánica, Veterinaria y Zootecnia, Industria de Alimentos e Industria Textil, quienes se esforzaron por aprender a leer y escribir en su lengua materna y también hubo estudiantes provenientes de centros urbanos, que consideraron al Aymara una lengua arcaica que había que "aprobar" en su formato de asignatura para cumplir con el correspondiente plan de estudios. Algunos de los profesionales egresados están ejerciendo sus carreras en la misma UNIBOL-A-TK, también en municipios, gobernaciones ministerios y otros se perfilan como docentes.

<sup>17</sup> Datos obtenidos por la autora para una propuesta de enseñanza del aymara de las cuatro carreras en abril del 2012, donde impartía clases de aymara.

Aproximadamente solo un 20% de estos profesionales han vuelto a su comunidad a trabajar en proyectos de emprendimientos socio productivos, que iniciaron sus abuelos o sus padres en su ayllu<sup>18</sup>.

Por decisión de la Junta Comunitaria<sup>19</sup> los estudiantes tuvieron que escribir sus tesinas y/o tesis de licenciatura en lengua aymara. En principio se manifestó cierta resistencia para asumir la decisión por parte de los estudiantes, quienes llevaron los reclamos a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), de donde volvieron protestando airadamente y expresando que nunca se les había comunicado que las tesinas y/o tesis de licenciatura se debían redactar en aymara, y que de ninguna manera se les podía obligar, por lo tanto, algunos estudiantes consideraron la imposibilidad de redactar su tesina y/o tesis en aymara, por lo que decidieron dejar la universidad congelando sus materias, hasta que estuvieran en condiciones para defender sus trabajos en aymara y asumir el desafío académico.

De los que continuaron para defender su tesina y/o tesis, la mayoría redactó primero en español, aunque tuviesen competencias lingüísticas en aymara, el tutor que debía ser de la especialidad de ingeniería no era bilingüe. Así entonces, la tesina y/o tesis necesariamente era concebida en español e incluso les correspondía defender primero en español y luego traducir al aymara. Otros tuvieron que solicitar traducir su trabajo a terceras personas como lingüistas. Los estudiantes justificaban que el tiempo les apremiaba para la presentación y defensa de las tesinas y/o tesis.

Sin embargo, hubo estudiantes que lograron redactar su tesis desde su lengua materna, sobre todo aquellos que recuperaron los conocimientos y prácticas de la comunidad de donde provenían. Por ejemplo temas de investigación relacionados a las características alimenticias y curativas del Isañu<sup>20</sup>, Arikhuma<sup>21</sup>, Amañuqi/a<sup>22</sup> y otros conocimientos propios, que tuvieron que traducir al español para los tutores.

La elaboración de la tesina y/o tesis en lengua materna Aymara fue una gran experiencia de aprendizaje tanto para docentes y estudiantes, más aún para los docentes de lengua aymara, que les fue desafiante crear neologismos equivalentes a tesina, tesis, capítulo, presentación, resumen y muchos otros léxicos académicos, incluso generar conceptos junto a los estudiantes, que contribuyeran al desarrollo de los idiomas nativos.

Antes de las defensas de las tesinas y/o tesis, los jóvenes estudiantes que hablaban con fluidez el idioma aymara solían llamar sórdidamente a las clases de la asignatura de aymara: aymarakichixay ("aymara **nomás** es pues". Énfasis añadido), desvalorizándola, lo que demuestra que no se sentían orgullosos de ella, que no era necesaria en todas sus funciones, por lo cual no era imprescindible cultivarla como lengua de uso formal.

Sin duda aquella actitud de los estudiantes, acrecienta el desplazamiento de la lengua aymara y por ende su desestructuración social, hasta llegar a ser sustituida completamente por el hegemónico español, es decir la reproducción de lo vivido en los centros urbanos, donde los hijos de los migrantes en la segunda y tercera generación son monolingües en español. Cuando escuchan hablar a sus abuelos

<sup>18</sup> Unidad de parentesco y de identidad que dispone de un territorio propio pudiendo ser este continuo o no, núcleo de la organización socio cultural aymara.

<sup>19</sup> Instancia de gobierno universitario que genera políticas académicas e institucionales y está conformada por representantes como: autoridades, docentes, estudiantes y administrativos que forman parte de la comunidad universitaria como también de organizaciones sociales, CSUTCB, BARTOLINAS, CONAMAQ, CIDOC e INTERCULTURALES.

<sup>20</sup> Tubérculo de color amarillo con ojos azules y algo picante, muy parecido a la oca.

<sup>21</sup> Yacón, tubérculo jugoso y dulce que se consume crudo.

<sup>22</sup> Tubérculo de la tola.

<sup>23</sup> Constatación de la autora.

preguntan constantemente a sus padres bilingües: ¿Qué dice?<sup>23</sup> Evidenciando un quiebre en la transmisión intergeneracional de la lengua de abuelos, padres y nietos.

Luego de escribir y defender sus tesinas y/o tesis en aymara, se pudo escuchar a los estudiantes afirmar: aymarapinichixay (“aymara **siempre** es pues”. Énfasis añadido)<sup>24</sup>. Por tanto, se puede decir que fue acertada la decisión de la junta comunitaria, al promover la lengua aymara y su uso como lengua oral y escrita. Aquella decisión generó mucha confianza para seguir trabajando en pro de la lengua y la cultura, para seguir construyendo el pensamiento aymara y revitalizar la identidad, es decir Thakhisar kutxataña<sup>25</sup> (volver a nuestro camino) buscando establecer relaciones de igualdad, equidad y respeto a la diversidad.

### 3. CONCLUSIONES

A pesar de que en la Unibol Aymara “Tupak Katari” se hayan superado algunas de las diferentes dificultades y obstáculos en relación a la redacción y defensa de la tesina y/o tesis en aymara, es necesario seguir trabajando en la estandarización de la lengua desde la universidad. La creación del léxico necesario, para las tesis y las tesinas, demuestra que es posible lograrla con el aporte de los docentes y estudiantes.

Los aymaras aún tienen mucho por hacer para el desarrollo del idioma. El deseo y voluntad de ser aymara integral debe ser la consigna para volver al propio camino (thakhisar kutxataña). El camino a recorrer es largo, pero no imposible de transitar con los jóvenes que lograron la licenciatura en la UMSA y UPEA (Universidad Pública de El Alto), como también con los jóvenes egresados de las normales urbanas y rurales de maestros. Hay que lograr que el idioma aymara sea necesario de usar en el actual territorio del Qullasuyo. Los idiomas originarios tienen que ser empleados en todos los ámbitos para garantizar su función Plurinacional para que todos puedan afirmar: aymarapinichixay.

### 4. PROPUESTAS

Hasta el momento existe mayor manejo oral del idioma aymara que la escritura del mismo. Los que escriben fluidamente son los licenciados de Lingüística e Idiomas Mención: Lingüística y Lenguas Nativas y otros que tenían necesidad de escribir y leer aymara, como los profesionales de la Unibol Aymara “Tupak Katari”, sin embargo todos estos profesionales trabajan aisladamente, por tanto ellos deberían trabajar en equipo, unidos e intercambiando sus conocimientos y experiencias, porque el aymara es tan válido como cualquier otra lengua en cualquier ámbito.

Se hace necesario concientizar a los profesores rurales y urbanos y hacerles conocer que no hay lenguas peores ni mejores, sino que unas y otras desempeñan diferentes funciones en la comunidad de habla que las emplean, comenzando por aplicarse como idiomas de enseñanza y no como una simple asignatura, como ha venido sucediendo.

<sup>24</sup> Traducción literal.

<sup>25</sup> Frase encontrada en la cartilla de fortalecimiento curricular y propuesta de formación docente continúa de la UNIBOL-A- TK.

En primera instancia incentivar la lecto-escritura en idioma nativo a los profesores bilingües como también a los estudiantes bilingües, mediante diferentes cursos, talleres y concursos, en estos se puede realizar la elaboración de toponimias, vocabularios, historias regionales, cuentos, leyendas recopiladas o creadas en lengua o idioma nativo y fomentar la producción y publicación de esos textos. También promover y fomentar diferentes expresiones culturales de danza y música de las diferentes comunidades que representan una obra cultural que recoge los ciclos agrícolas incluida su ceremonia ritual.

También es importante trabajar en las escuelas más alejadas de los centros urbanos, donde las lenguas o idiomas nativos aún tienen bastante vigencia, fomentar el uso escrito de la misma, por lo que la alfabetización en idioma nativo, en esas comunidades, sería muy importante para inyectar vitalidad a las lenguas o idiomas originarios.

Por otro lado, las autoridades públicas aymaras, o provenientes de cualquier otra comunidad lingüística, deberían usar en cualquier ámbito su lengua materna, la actitud de estas autoridades con respecto a las lenguas o idiomas nativos podría ser muy importante para fortalecer las lenguas en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo: El actual gobernador del departamento de La Paz, Félix Patzi, podría usar su lengua materna aymara en cualquier ámbito, lo cual sería un gran ejemplo para que otros aymaras lo reproduzcan, y no solo se use para no ser comprendido como el caso de la declaración hecha ante la Comisión Mixta del Legislativo, en abril 2016, donde afirma que por una simple moda se descalifica a los que no hablan idioma nativo. Sin embargo llama la atención que un intelectual Aymara se exprese de esa manera respecto a los idiomas nativos.<sup>26</sup>

Otro ejemplo respecto a la función administrativa pública de la lengua aymara ocurrió en abril del 2020, en aquella oportunidad El director del Fondo de Desarrollo Indígena, Rafael Quispe, se negó a declarar sin la presencia de un intérprete en aymara, lo que es excelente, porque resalta la importancia de la lengua, sin embargo también puede ser un aspecto usado para no ser procesado por delitos contra la salud. Porque si ellos usaran la lengua en cualquier ámbito, los demás tendrían la necesidad de aprender para comunicarse con él y no tendrían que suspender y buscar intérpretes solo por momentos de alta connotación pública.

Actualmente el Ministro de Educación Víctor Hugo Cárdenas, habla y escribe en Aymara aymara, pero no lo usa habitualmente. Si él la usará con frecuencia en sus entrevistas y en otras situaciones públicas, podría desde su rol público aportar mucho para preservar la vitalidad de las lenguas nativas, sin embargo el proceso de alfabetización en una lengua extranjera ha dejado huellas muy profundas, de lo cual muchos son inconscientes.

En la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" (UNI-BOL-A-TK) los estudiantes son bilingües (aymara – español), bilingües pasivos (español) y monolingües español. A todos estos estudiantes de las cuatro carreras, es necesario reunirlos en un solo grupo, para luego dividirlos en tres niveles, y crear para cada nivel una metodología diferente, que permita que las y los jóvenes bilingües del primer grupo puedan apropiarse de la lecto escritura aymara fácilmente, con el grupo

<sup>26</sup> La Nueva Constitución Política del Estado promulgada el 2008, específicamente en el artículo 5 reconoce a las lenguas nativas como idiomas oficiales del país, las cuales junto con el castellano deben ser utilizadas en igualdad de condiciones para cualquier actividad pública.

de los bilingües pasivos enfocar en la oralidad, y con los monolingües en castellano trabajar con el aymara como segunda lengua.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abya Yala digital (2019) Unibol Aymara "Tupak Katari" jach'a yatiqañ uta. Abya Yala Yatiyawí. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kN99jegiqj8>

Garabide Elkartea. (2010) *La Experiencia Vasca. Claves para La Recuperación Lingüística e Identitaria Eskoriatza*. Gipuzkoa.

Choque, R. Soria, V. Mamani, H. Ticona, E. Conde, R., Siñani, T. Laura, F. Nina, E. Chari,

A., (1992). *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri.

Taipe, Néstor Godofredo. (1998) "La educación en castellano a poblaciones quechuas en andes peruanos". En *Revista Iberoamericana de educación*. No 1. p. 153-163.

## Ingreso universitario indígena y experiencias de participación

Ingresso indígena nas universidades e experiências de participação

Indigenous university entrance and participation experiences

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**30 de abril de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**7 de mayo de 2020**

**Laura Liliana Rosso**

Universidad Nacional del Nordeste  
Resistencia / Argentina  
lauralirrosso@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0656-3416>

**Teresa Laura Artieda**

Universidad Nacional del Nordeste  
Resistencia / Argentina  
tereartieda@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6220-5218>

**Mirian Graciela Soto**

Universidad Nacional del Nordeste  
Resistencia / Argentina  
mirian\_gsoto@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2598-3715>

### Resumen

Este artículo analiza el proceso de ingreso de indígenas del Chaco, surgido a partir de la implementación de un programa institucional que busca dar cumplimiento al derecho a la educación superior en una universidad argentina. Estudiamos una iniciativa que no sólo aborda el ingreso de indígenas como inclusión de individuos, también se propone aportar al derecho a la participación y a la educación intercultural. Describiremos la participación de actores indígenas en diversos ámbitos y tareas. Se trata de una investigación cualitativa; las técnicas utilizadas fueron entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis de documentos. Nos preguntamos ¿qué prácticas diferentes a las usuales en la universidad proyectan y/o habilitan estos sujetos en los ámbitos de los que son parte? ¿Qué aporta a estudios sobre ingreso universitario esta experiencia en la que se tiene especial consideración a la diversidad étnica y, por ende, a los derechos de los Pueblos Indígenas?

**Referencia para citar este artículo:** Rosso, L., Artieda, T.L. y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 255-273.

**Palabras clave:** educación superior, estudiantes indígenas, ingreso universitario, participación indígena

---

### Resumo

Este artigo analisa o processo de ingresso de indígenas do Chaco, surgido a partir da implementação de um programa institucional que visa dar cumprimento ao direito ao ensino superior em uma universidade argentina. Estudamos uma iniciativa que não só aborda o ingresso dos indígenas como inclusão de indivíduos, mas também visa contribuir para o direito à participação e à educação intercultural. Descreveremos a participação de atores indígenas em diversos âmbitos e tarefas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa; as técnicas utilizadas foram as entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos. Assim, perguntamos: quais as práticas na universidade, diferentes das usuais, que projetam e/ou habilitam estes sujeitos nos lugares que fazem parte? Em que contribui aos estudos sobre o ingresso universitário esta experiência na qual se tem especial consideração pela diversidade étnica e, portanto, aos direitos dos povos indígenas?

**Palavras-chave:** ensino superior, estudantes indígenas, ingresso universitário, participação indígena.

---

### Abstract

This article analyses the admission process of Chaquenean indigenous people since the implementation of an institutional program that seeks to fulfil the right to pursue higher education studies in an Argentine University. We study a program that focuses on indigenous students' university admission not only from the viewpoint of inclusion but also as a contribution to the right of participation and intercultural education. We describe the participation of indigenous actors in a range of settings and tasks. This is qualitative research and the techniques used are semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. The focus of the study is on the following issues: i) the type of practices, different from the usual ones, that are projecting and /or enabling indigenous students in the settings in which they participate, and ii) the ways in which this experience, in which special care is given to ethnic diversity and the rights of Indigenous Peoples, contributes to the field of university admission studies.

**Keywords:** higher education -indigenous students- university admission- indigenous participation

---

## INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo presentamos el análisis de una experiencia en la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) de Argentina que se propone apoyar el ingreso de estudiantes de los





Pueblos Qom, Wichí y Moqoit a carreras de grado. Se trata del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) que implementado desde 2011 busca dar cumplimiento al derecho a la educación superior, así como al derecho a la educación intercultural y a la participación indígena. La UNNE es una institución de carácter regional con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes ubicadas al noreste del país. En la provincia de Chaco habita población Qom, Moqoit y Wichí, 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de indígenas y representan el 3,9 % del total de la población provincial, según estadísticas oficiales<sup>1</sup>.

Los estudios sobre ingreso universitario indígena no pueden desvincularse de las condiciones en las que este grupo poblacional desarrolla su vida. En Argentina las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas fueron definidas por el primero desde su conformación. La búsqueda por ingresar al mercado mundial como país productor de materias primas delineó las diferentes estrategias implementadas, el aniquilamiento vía el exterminio y la expropiación de sus territorios fueron las más cruentas; la incorporación de la población indígena sobreviviente como mano de obra temporal de las explotaciones económicas regionales fue la vía de integración a la sociedad nacional. El proceso de homogeneización e invisibilización quedó en manos del sistema educativo, dispositivo a través del cual se buscó alcanzar el sometimiento simbólico, aportando de este modo a un imaginario social que auto-representaba a la población argentina como blanca y occidental. Los efectos de ese imaginario llegan hasta nuestros días, porque los Pueblos Indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se los sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio ciudadano (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales), y por lo tanto fuera de las universidades (puesto que si están ubicadas principalmente en las ciudades, no sería un ámbito elegido por los/as indígenas) (Paladino, Ossola, De Castro Freitas, y Rosso, 2016).

Hacia 1980 se producen fuertes transformaciones en la relación de los Estados Latinoamericanos con los Pueblos Indígenas, en la misma década Argentina inicia un período ininterrumpido de gobiernos democráticos generándose condiciones políticas y sociales propicias para el reconocimiento de derechos. Entre las leyes más importantes aprobadas mencionamos la Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes N° 23.302 aprobada en 1985; en 1992 la Ley N° 24.071/1992 aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, en esta ley se definen, entre otros, el derecho al acceso a la educación en todos sus niveles y a su participación en la formulación y ejecución de programas de educación (art. 26 y 27); finalmente la reforma de la Constitución Nacional en 1994, que entre sus postulados determinó el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos.

Actualmente, las mejores condiciones en términos de derecho conviven con fuertes exclusiones socio-económicas, junto a representaciones y acciones racistas contra los miembros de estos Pueblos. No

<sup>1</sup> En Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población provincial de 1.055.259. El 74,5 % de la población indígena pertenece al Pueblo Qom, el 11,2 % al Pueblo Wichí y el 9,4 % al Pueblo Moqoit. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-9-Censo-2010>.

obstante, desde la lucha y resistencia, las organizaciones étnicas pugnan por producir cambios en las determinantes materiales y simbólicas referidas, demandando al Estado la ampliación de derechos y la implementación de políticas que concreten los ya aprobados.

En el plano educativo, los avances destacados se dieron en la década pasada con la aprobación en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, allí la modalidad bilingüe e intercultural alcanzó su institucionalización como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario); el Estado Nacional se compromete a financiar escuelas con matrícula indígena, se reconoce a los Pueblos Indígenas como co-responsables de las acciones educativas en conjunto con los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y las familias (Artieda y Rosso, 2019).

Respecto a la Educación Superior en Argentina las definiciones resultan escasas, la Ley No. 24.521/1995 aprobada hace casi 25 años define en su artículo 2 que al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, al tiempo que reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. El texto de 1995 no presenta definiciones específicas en torno a poblaciones indígenas, en las modificaciones realizadas en 2015 se asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes a tales instituciones, además de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales (Art. 2., inc. C). En Argentina la educación superior incluye a las Instituciones de Educación Superior universitarias y no universitarias, éstas últimas están reguladas por la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, las universitarias solo se rigen por la 24.521/95.

A pesar de que las definiciones legales representan un avance en el reconocimiento del derecho a la educación de los Pueblos Indígenas y que el sistema universitario argentino se caracterice por su bajo nivel de selectividad en el ingreso y el financiamiento mayoritariamente estatal (Rezaval, 2008), las estadísticas en Argentina dan cuenta de un bajo porcentaje de asistencia de estudiantes indígenas a la educación superior en comparación con la población en general. Solo el 15% de la población indígena, de 20 a 29 años, asiste a este nivel, frente a un 46% de la población del mismo grupo etario en el país<sup>2</sup>. Queda claro que el apoyo al ingreso de indígenas a través de iniciativas y programas en universidades nacionales<sup>3</sup> resulta insuficiente.

Importa señalar aquí que en UNNE los y las estudiantes qom, wichi y moqoit que llegan a la universidad lo hacen portando trayectorias educativas diferenciadas de otros grupos en mejores condiciones socio-económicas. Las desigualdades, las diferencias culturales y lingüísticas alejan a los y las indígenas de la cultura escolar, retardando u obstaculizando su ingreso a niveles educativos superiores.

Sin embargo en esta universidad los datos dan cuenta de un ingreso creciente, ya que se pasó de contar con 14 estudiantes indígenas

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-1-Censo-2010>

<sup>3</sup> "En Argentina, en 2018 se registró que 12 programas o proyectos de universidades nacionales públicas atienden de una u otra forma las demandas indígenas por educación superior. Se trata de doce experiencias institucionales, en un país que cuenta con cincuenta y siete universidades nacionales" (Rosso, 2019).

(EI) durante el año 2011 en que comienza a desarrollar acciones el PPI, a registrar 89 estudiantes en 2020, y 3 egresados en 2017. La implementación continua de este programa y el aumento de estudiantes de estos Pueblos en carreras de grado, nos permiten realizar estudios sobre ingreso universitario indígena.

En una investigación anterior se planteó que el aumento del acceso de EI a la UNNE se vio influenciado por varios factores además de la implementación del programa institucional, a saber, la implementación por parte del Estado Nacional de un programa que apoya materialmente la inclusión de jóvenes argentinos al sistema educativo<sup>4</sup>, el acceso a ingresos fijos de sus familiares y el aumento en la matrícula de graduados del nivel secundario, lo último fomentado por la obligatoriedad del nivel establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (Rosso, Artieda y Luján, 2016: 374-375).

Para apoyar el ingreso, el PPI cuenta con diversos dispositivos, uno centrado en lo económico social a través de becas de ayuda económica; y otros en lo pedagógico curricular ofreciendo tutorías de acompañamiento, y un taller de alfabetización académica; junto a otras respuestas que se entienden más pertinentes con la diversidad étnica de estos y estas estudiantes, el cumplimiento del derecho a la participación indígena y a la educación intercultural. Respuestas que analizaremos en el desarrollo de este artículo.

Un estudio de Lenz (2017) sobre estrategias y dispositivos de ingreso y permanencia en universidades argentinas señala que,

*"...son más frecuentes los dispositivos centrados en el momento del acceso y menos habituales las acciones que se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes, a pesar de que las instituciones identifican la retención y el egreso como cuestiones que merecen ser abordadas"* (p.266).

En el sistema universitario argentino el PPI es una iniciativa afín a otras dirigidas a poblaciones específicas. La autora citada señala la posibilidad de que este último tipo de iniciativas sean la excepción, pues su implementación es concebida desde un período más extenso (Lenz, 2017). Si seguimos esta línea argumentativa el acceso a la universidad, su permanencia y el egreso estarían mejor abordados por la implementación de programas específicos dado que despliegan dispositivos más adecuados a las necesidades de los destinatarios.

Esa mirada resulta parcial ya que deja de lado lecturas del contexto mayor, las luchas de los Pueblos Indígenas del Chaco por el acceso a la educación superior<sup>5</sup> y por plantear otra relación con las universidades pues esperan contar con profesionales que aporten a mejorar las condiciones de vida de las comunidades, pugnan por su participación en este tipo programas o proyectos, y porque se produzcan conocimientos de forma colaborativa, produciendo avances en la descolonización de la ciencia.

Los estudios sobre ingreso universitario indígena así como sobre participación indígena en estas Instituciones de Educación Superior (IES) son aun escasos en Argentina. Respecto a participación indígena, el trabajo de Ruíz Auad y Ossola (2013) se ha centrado en los sentidos

<sup>4</sup> PROG.RES.AR Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos aprobado por Decreto 84/14 del Poder Ejecutivo de la Nación.

<sup>5</sup> En la provincia de Chaco, el ingreso de indígenas a la educación superior no universitaria se da a partir de 1995, año en que se crea la carrera de Maestro Bilingüe e Intercultural, posteriormente se convierte en Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1y2, propuesta a cargo del Instituto de Formación Superior Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. Recuperado de <https://cifmacha.infed.edu.ar/sitio/historia/>

dados por a la participación en el marco de un programa de inclusión de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Salta; el de Rosso (2019) explora las respuestas que universidades argentinas dan a la demanda por concreción del derecho a la participación indígena y focaliza el análisis en la participación en el PPI de la UNNE poniendo el foco en los ámbitos, límites y alcances de la misma. Sobre ingreso universitario indígena en Argentina, Paladino (2008), Arce (2012), Ossola (2010; 2015) y Núñez (2017) han indagado en las múltiples variables que intervienen en el proceso de ingreso de El a la educación superior, analizan tanto políticas de inclusión educativa como proyectos institucionales e iniciativas de base étnica puestas en marcha en las universidades.

En este artículo analizamos una experiencia que traspasa la propuesta de compensar al o la estudiante, con aquello que el sistema universitario define "le falta" para ingresar, en su lugar propone un abordaje más amplio, buscando responder a las demandas de las organizaciones indígenas a través de lo que en esta investigación llamaremos el ingreso "de lo indígena" a la universidad; nos referimos a sabios, sabias y a saberes, y a otros actores activos y activas en el desarrollo de la experiencia. Creemos se trata de un ingreso que plantea intersticios a la universidad, institución que históricamente ha sido monocultural, y por ello excluyente de la pluriculturalidad característica de las sociedades latinoamericanas.

Describiremos la participación de actores y actrices indígenas en diversos ámbitos y tareas, a saber, estudiantes siendo tutores, adultos y adultas miembros de la comisión asesora del PPI acompañando las trayectorias de los y las estudiantes, y como docentes en una propuesta formativa universitaria.

Nos preguntamos ¿qué cambios institucionales proyectan los tutores y las tutoras pares indígenas?, ¿en qué medida el acompañamiento de los miembros de la comisión asesora, a estudiantes indígenas, y el desarrollo de la diplomatura constituyen ámbitos en los que se ensayan/ habilitan nuevas prácticas, diferentes a las hegemónicas en la universidad?, ¿qué alcances muestran?, ¿qué limitaciones se observan? ¿Qué aporta a las definiciones habituales sobre ingreso universitario, una experiencia como la presente que concibe el ingreso no solo como inclusión de individuos sino que tiene en especial consideración la diversidad étnica y, por ende, los derechos de las comunidades de las que ellos y ellas provienen?

El presente estudio focaliza el análisis en la participación de indígenas como miembros de la comisión asesora del PPI, como docentes en la Diplomatura "Pueblos Indígenas e Interculturalidad" y en estudiantes indígenas que desempeñan como tutores y tutoras pares. Se trata de una investigación de tipo cualitativa en la que las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad, consulta a la documentación oficial de la Diplomatura, registro de las actividades en ocasión de la participación en el equipo docente del curso integrado por los miembros de la comisión asesora, y registros de observación participante en diversas actividades desarrolladas por el PPI.

El presente texto se organiza del siguiente modo, en el primer apartado se analiza la figura de tutores culturales, referentes indígenas

miembros de la comisión asesora del PPI, cuya tarea de acompañamiento a EI es una de varias que le competen; describimos aquí los sentidos que estos actores le atribuyen a su tarea hacia adentro y hacia afuera de la universidad. El segundo apartado narra la participación de indígenas en una propuesta formativa universitaria intercultural, señalando los logros alcanzados en la experiencia, las limitaciones y los desafíos; el tercer apartado presenta un estudio de la conformación inicial del grupo de tutores y tutoras pares indígenas, los avances y expectativas sobre su rol en la universidad. En las conclusiones presentamos una serie de reflexiones acerca del aporte, los desafíos y los límites experimentados por una iniciativa institucional que entiende el ingreso de indígenas a la universidad no solo como el acceso de individuos, sino que se propone desde el respeto a las identidades de origen, aportar al cumplimiento de derechos indígenas.

## I. TUTORES CULTURALES COMO ALIADOS DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

El PPI cuenta con una comisión asesora compuesta por cinco representantes de los Pueblos Indígenas del Chaco - tres qom, un moqoit y un wichí<sup>6</sup>- actores que ocupan esta posición en virtud de sus trayectorias en organizaciones étnicas. Sus funciones aparecen definidas en una resolución aprobada por autoridades de la UNNE, les compete analizar las presentaciones de los aspirantes a becarios y becarias, y recomendar la adjudicación de las becas integrales, plantear criterios para el examen de las problemáticas presentadas por los alumnos y las alumnas surgidas en el cursado de sus carreras, participar como tutores culturales transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de indígenas a la Universidad, acompañar a estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural, ser parte de las actividades de difusión del Programa (Resolución No.1361/14).

Se analiza aquí una de sus funciones, la participación como "tutores culturales"<sup>7</sup>, papel desde el que acompañan a los y las estudiantes indígenas; este grupo va definiendo y adquiriendo identidad en el devenir de la tarea, ante el surgimiento de necesidades, en el contexto de una universidad convencional<sup>8</sup>. Más allá de la reglamentación que regula su funcionamiento, su accionar es flexible y está guiado por un principio, el acceso a la universidad de los indígenas del Chaco es un proyecto comunitario; no se concibe al o la estudiante como un sujeto individual que ingresa y recibe una ayuda económica, sino como miembro de una comunidad que participa del proyecto de profesionalización colectivo, con derechos y obligaciones.

*"... la decisión es personal, pero la influencia es de todo un colectivo, por ejemplo en la zona de Castelli<sup>9</sup> no es coincidencia que la mayoría se haya 'tirado' a las Ciencias Políticas, porque en esa zona hay muchos problemas con los derechos por el territorio."<sup>10</sup>*

En las definiciones y sentidos dados a su función se observa por un lado, que buscan generar cambios hacia adentro de la universidad en la

<sup>6</sup> El número de referentes por Pueblo trata de representar a la proporción poblacional de cada uno en el Chaco, población total indígena en Chaco véase nota al pie 2.

<sup>7</sup> El significado de la denominación tutor cultural no será aquí analizada de manera exhaustiva, pues se trata de una nominación institucional que busca diferenciarlos de los tutores pares. Los primeros son adultos, referentes de los Pueblos Indígenas que realizan el acompañamiento pero que al mismo tiempo ejercen las funciones referidas en la comisión asesora; los segundos son estudiantes avanzados en las carreras de grado de la UNNE que pueden o no ser indígenas.

<sup>8</sup> Universidades convencionales son aquellas que no ha sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato. 2011:64)

<sup>9</sup> Juan José Castelli es una ciudad ubicada al noroeste de la provincia del Chaco, pertenece al Departamento Güemes, departamento habitado por población criolla e indígenas de los Pueblos Qom y Wichí. En Castelli funciona una Sede Regional de la UNNE.

<sup>10</sup> Referente 1 del Pueblo Qom, miembro de la comisión asesora del PPI.

forma de acompañar las trayectorias de los y las EI, y hacia afuera en el plano de las representaciones y proyecciones de las comunidades sobre la educación universitaria.

Sobre el primer interés, señalamos que el grupo se propone construir un saber-hacer pedagógico distinto. Usualmente, la institución ante un o una estudiante que no alcanza un rendimiento regular se organiza clasificando problemas y ofreciendo dispositivos para abordarlos; si le afectan necesidades económicas responde con ayudas materiales, si lo aquejan enfermedades le ofrece atención médica, y/o si presenta problemas de aprendizaje los aborda desde lo psico-pedagógico; el objetivo es la construcción de un sujeto que, salvadas estas dificultades, se maneje de manera autónoma. Al respecto señala Grimberg (2013) *"... en las instituciones educativas el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación, de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de auto-perfeccionamiento"* (p. 89).

Aun sin prescindir de estos dispositivos habituales, los miembros de la comisión asesora participan en la evaluación del rendimiento académico de los y las EI desde una perspectiva diferente. La lógica individualista y de abordaje por compartimentos (lo social, lo médico, lo psicológico) asumida en las universidades choca con las lógicas comunitarias indígenas, con los conocimientos integrales, espirituales. Esta diferencia aparece cuando los tutores culturales explican su tarea,

*"... sabemos que a veces influye mucho el contexto donde está inserto el alumno. Para nuestra cosmovisión es muy necesaria esa visión (sic)... revisamos casos particulares... no es tanto académico, sino de contención, (de) la parte espiritual."*<sup>11</sup>

Respecto a la búsqueda por el cambio de percepciones desde las comunidades, los cinco miembros coinciden en hacerlo desde un saber sobre las necesidades emergentes en las comunidades. Saber que aparece, por ejemplo cuando buscan mostrar a otros indígenas que los y las jóvenes pueden ingresar a carreras universitarias,

*"...a nosotros nos parece importante compartir con las comunidades... Que se hagan los encuentros estudiantiles desde la universidad... compartir con el barrio, con las organizaciones... socializar el programa y que se vea que tenemos estudiantes universitarios."*<sup>12</sup>

Se trata de una lectura del escenario provincial en el que las condiciones de vida de los y las indígenas resultan adversas, dado que las políticas económico-productivas implementadas por décadas han generado la progresiva expulsión de sus tierras, acelerando la migración a ciudades, constituyéndose los indígenas en uno de los grupos poblacionales en el Chaco más afectados por el desempleo. Pero por otro lado, el avance en legislación indígena, la implementación de políticas educativas nacionales y provinciales, con carácter inclusivo y atentas a la diversidad cultural, implementadas en la última década, mejoran las condiciones para el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la universidad.

<sup>11</sup> Referente 2 del Pueblo Qom, miembro de la comisión asesora del PPI. La mención de lo espiritual en los qom del Chaco no equivale a referirse al significado dominante de esa palabra en una religión o confesión religiosa. En este Pueblo se dan desde la mitad del S.XX fuertes procesos de sincretismo entre sus creencias ancestrales y cristianismo pentecostal. Los procesos de sincretismo de lo simbólico en sus distintos dominios, incluido el simbolismo mágico-religioso tienen particularidades específicas y tienden a la diversidad, sostiene Vázquez y Bigot (2013:5-9). Importa en este artículo considerar tal diversidad para iniciar la comprensión de una complejidad que no se puede asimilar totalmente a los preceptos de una confesión religiosa ni una cosmovisión "pura" pre-colonial.

<sup>12</sup> Referente 3 del Pueblo Qom, miembro de la Comisión Asesora del PPI.

Como tutores adultos entienden que ocupan un lugar liminal entre las comunidades y la universidad; por ello buscan actuar como aliados de los y las El generando confianza por compartir valores, formas de entender al mundo y las relaciones; son personas con quien comunicarse en qom, wichí o moqoit en una institución donde el castellano es la lengua dominante. Se definen como articuladores entre dos modelos pedagógicos, acompañando a aquellos y aquellas estudiantes que vienen de escuelas secundarias bilingües e interculturales<sup>13</sup> en el ingreso a la universidad - institución marcadamente monocultural-.

Estos actores fundamentan su presencia en el PPI por considerar son quienes poseen conocimiento de prácticas y conductas que cambian, así como de aquellas que permanecen en las comunidades, familias y personas indígenas. Uno de los referentes entrevistados señala que actualmente los y las jóvenes gozan de cierta independencia para tomar decisiones, cambio que creemos se explica por el avance del proceso de urbanización y el mayor contacto con la sociedad regional que las comunidades vienen experimentando. Al tiempo que reconocen en los y las El que migran a ciudades, la vigencia de vínculos sólidos con sus familias; tal vínculo es él que en parte les genera sentimientos de arraigo.<sup>14</sup>

El desempeño de su papel tanto de adultos que acompañan a estudiantes indígenas, como de asesores del PPI discurre en una universidad convencional, ámbito hostil para estos actores. Institución en la que tradicionalmente, para el ejercicio de funciones, se valoran los títulos que el agente posee; en ese contexto que un actor subalternizado hable y plantee disensos, requiere de un proceso de autoafirmación y convicción sobre los fines de su presencia. Al reflexionar respecto a ese papel, estos actores expresan,

*"... A lo primero como que nos daba cierto temor por estar... con gente que tiene título y uno por ahí no, si bien... nadie nos puede enseñar sobre nuestra lengua, nuestra cultura, pero por ahí al principio como algo lo inhibe... pero con el tiempo como que se va balanceando la situación..... de a poco fuimos entendiendo cual era nuestra función, cuales son las responsabilidades que tenemos..."<sup>15</sup>*

*"Hay que trabajar esta cuestión de que los chicos estudien, es una necesidad que no solamente es individual sino que beneficia a todo el colectivo, hay que ampliar la mirada."<sup>16</sup>*

En la tarea del acompañamiento estos actores construyen un saber que habilita nuevas prácticas pedagógicas, poniendo en cuestión las instituidas en la universidad, socavando los conocimientos y dispositivos usualmente dirigidos al y la estudiante para proponer una mirada amplia, desde lecturas actualizadas sobre los y las indígenas universitarios.

## II. INTERCULTURALIDAD EN UNA PROPUESTA FORMATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS

La Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad (en adelan-

<sup>13</sup> El desarrollo de la Educación bilingüe e intercultural inicia en la provincia hacia 1987, en los niveles inicial y primario, desde 2000 se desarrollan algunas experiencias en el nivel secundario, la expansión de este tipo de educación en este nivel es lenta, avanza producto de las tensiones entre el Estado provincial y las demandas de las organizaciones étnicas; se reconocen como motores para la creación de escuelas secundarias bilingües e interculturales las definiciones que aparecen en la Ley de Educación Nacional 26.606/2006 que reconoce a la modalidad bilingüe e intercultural como una de las modalidades educativas del sistema, transversal a todos los niveles (desde el inicial hasta el superior no universitario); así como la aprobación de la Ley provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria, bilingüe, intercultural e indígena No. 7446 en la que se compromete al Estado provincial a la creación de escuelas para comunidades indígenas (Artieda y Rosso, 2019).

<sup>14</sup> Entrevista a Referente 2 del Pueblo Qom.

<sup>15</sup> Entrevista a Referente 2 del Pueblo Qom.

<sup>16</sup> Referente 1 del Pueblo Qom.

te DPII) se desarrolló entre 2018 y 2019<sup>17</sup>. Es un trayecto formativo pensado conjuntamente entre miembros de la Universidad y de la comisión asesora del PPI. La propuesta estuvo destinada a funcionarios, agentes de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil (OSC), interesados y/o involucrados en la temática; líderes indígenas y representantes de organizaciones indígenas; profesionales de diversas disciplinas comprometidos con la realidad de los Pueblos Indígenas.

Los contenidos del plan de estudios han sido organizados en módulos temáticos y un taller. La unidad de sentido de los módulos y de sus cursos está dada por los dos principios organizadores del plan de estudios; por un lado, dotar de formación multidisciplinar para alcanzar un conocimiento básico y actualizado de los pueblos indígenas de Argentina y la región; por otro, proveer de marcos normativos y herramientas teórico-metodológicas a los y las estudiantes para la intervención y/o investigación con población indígena.

Indígenas y no indígenas compusieron los equipos docentes. Algunos y algunas de los y las indígenas no han finalizado los estudios secundarios, y su designación en paridad con quienes sí están titulados, fue propuesta argumentando su calidad de sabios y sabias reconocidos y reconocidas en sus comunidades por sus conocimientos, y trayectorias de lucha en defensa de sus derechos. A diferencia de las Diplomaturas de Posgrado, en la Universidad las normativas sobre Diplomaturas de Extensión permiten una mayor flexibilidad al momento de exigir titulaciones habilitantes para los y las docentes, lo que permitió sostener esos argumentos y fue una razón importante para optar por ese formato de estudios<sup>18</sup>. En lo atinente a los y las docentes no indígenas, se trató de docentes y profesionales con probada experticia en el desarrollo de políticas y proyectos indígenas.

Según adelantamos, estas características referentes al perfil de los equipos docentes fueron concebidas como ámbitos de participación indígena y, por consiguiente, condiciones de posibilidad para el desarrollo de diálogos iniciales entre epistemes y el ejercicio de prácticas diferentes de las dominantes en la academia.

La diversidad del grupo de estudiantes colaboró con ese propósito. Su composición ha sido heterogénea en género (mujeres y varones), edades (jóvenes, adultos y adultas), lugar de residencia (Chaco, Formosa y Corrientes), origen étnico (qom, wichí, moqoit y no indígenas), formación previa (estudios terciarios, universitarios, medios), y ámbito laboral (justicia, salud, educación, traductores indígenas en hospitales y juzgados, estudiantes universitarios y universitarias indígenas becarios y becarias del PPI, referentes comunitarios y personal del Instituto del Aborigen Chaqueño). El total de asistentes fue de 47 personas, de las cuales 15 son indígenas.

En los equipos docentes se compartieron decisiones sobre los objetivos, los contenidos y los materiales de las asignaturas, se desarrollaron distintas modalidades de clases y se participó de las evaluaciones de los trabajos. El grado y tipo de participación de los y las educadores y educadoras indígenas en cada una de

<sup>17</sup> La DPII fue aprobada por Res. No. 135/18 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la UNNE, Unidad Académica donde se desarrolla el cursado, con sede en Resistencia, Chaco.

<sup>18</sup> Ese rasgo de flexibilidad también se tuvo en cuenta con relación a los y las cursantes, puesto que para inscribirse sólo se exige la terminalidad del nivel secundario lo cual también facilitaría la participación indígena.



estas tareas fue diferente según la experiencia de trabajo previo entre quienes integraban los equipos, la experticia en los temas y la modalidad de las evaluaciones, entre los aspectos más evidentes detectados.

Cabe señalar que no en todos los casos los y las indígenas que integraron los equipos son parte de la comisión asesora. Algunas y algunos fueron propuestos por su conocimiento de las temáticas, y por participar de otras acciones con investigadoras de la Universidad. Entre estos casos, podemos mencionar “Relaciones interétnicas en el Chaco argentino” a cargo de una investigadora del CONICET y de un historiador y escritor qom, quienes vienen desarrollando, antes de esta Diplomatura, proyectos conjuntos de investigación y de difusión referidos a campañas militares y masacres en territorio chaqueño entre finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, conformó uno de los temas analizados en clase por ambos docentes. Parte del material de estudio de los y las cursantes fue un libro de autoría del historiador aludido y de un co-autor también del Pueblo Qom, donde se reproducen los testimonios de sobrevivientes y familiares de indígenas masacrados en la denominada Matanza de Napalpí (Chico y Fernández, 2008). Otro caso fue el de una sabia del mismo pueblo indígena, quien formó parte de los equipos de la Diplomatura a propuesta de dos investigadoras de la Universidad. El equipo en el que ella intervino tuvo a su cargo el tema “Lenguas y situación sociolingüística de los Pueblos Indígenas del Gran Chaco y la región Guaranítica”. También estas personas cuentan con experiencia de trabajo conjunto anterior a este dictado. Así como el equipo nombrado en primer término mantuvo en la clase un diálogo en el que se alternaban en las explicaciones, el segundo organizó momentos de exposición de cada una de las integrantes según la experticia de cada quien, además de los diálogos entre ellas y con las y los asistentes.

Algunos temas estuvieron a cargo sólo de académicas y profesionales no indígenas, al tiempo que no se dispusieron asignaturas a cargo exclusivo de indígenas. Tema a reflexionar para ulteriores dictados, aunque de difícil resolución en tanto no cuenten con títulos habilitados por la Universidad para desempeñarse como responsables exclusivos de cursos<sup>19</sup>. Podemos citar, entre ellos, “Derecho indígena, luchas por los derechos indígenas: estado de situación actual en Argentina”, y “Temática del hábitat en comunidades aborígenes e interculturalidad desde un enfoque político, participativo, interdimensional.” Para el primero fue convocado un funcionario del estado nacional, Secretario del Programa sobre Diversidad Cultural de la Defensoría General de la Nación; su intervención estuvo motivada no sólo por el manejo de la temática sino por el valor que suponía el contacto directo y el diálogo cara a cara de los y las cursantes con un referente de ese ámbito del Estado. Para el segundo tema intervinieron dos arquitectas, profesoras de la Universidad, con experiencia en la gestión y diseño participativo de viviendas para indígenas.

Los adultos y adultas integrantes de la Comisión Asesora asistieron a la mayor parte de las clases y tres de ellos integraron el equipo docente de “Educación y pueblos indígenas, imposiciones y resistencias; avances, retrocesos y desafíos. Chaco Argentino, historia y situación

<sup>19</sup> Se considera que este obstáculo podría resolverse a medida que los y las actuales becados y becadas del PPI se gradúen y participen en el dictado de propuestas de formación intercultural de similares características.

actual". Dos qom y un wichí, y una investigadora y docente de la Universidad. Los primeros con ejercicio docente en el complejo educativo del Barrio Toba de la capital provincial, y participación destacada en la redacción y la sanción de leyes de educación provinciales que regulan la educación bilingüe intercultural. El tercero, escritor, coautor del diseño original del PPI y, como los anteriores, con una reconocida trayectoria de lucha por los derechos de sus pueblos. De las tres personas, uno de los qom es profesor bilingüe intercultural, el otro integrante qom no tiene título docente y el miembro de la etnia wichí no finalizó los estudios secundarios.

En función del plan de la Diplomatura, la investigadora definió los contenidos. Una vez planteados los contenidos y los objetivos en el equipo, es decir los sentidos de esa temática dentro de la formación, el título, que resumía los sentidos, fue resuelto en conjunto, palabra por palabra, cuidadosamente; se puso en claro qué querían decir para cada uno y las razones que se tenía para escogerlas. Hubo especial cuidado con las ideas de "avances" y de "retrocesos", porque es la dinámica que los y las indígenas involucrados caracterizan como propia de las luchas que emprenden por sus derechos a la educación dentro del sistema escolar. Para estos indígenas, la idea de "desafíos" cerraba la hilación de sentidos, condensaba el programa de acción de sus pueblos, lo por venir.

El curso comprendía dos ejes, el histórico y el presente de la educación para/de/con los Pueblos Indígenas en el Chaco. El primer eje estuvo a cargo de la profesora de la Universidad; referido a los proyectos educativos para Qom, Wichí y Moqoit durante el siglo XX, sus contenidos son resultado del trabajo de un grupo de investigadoras de la Facultad de Humanidades (Artieda y Liva, 2015; Artieda y Rosso, 2009; Artieda, Liva, y Almiron, 2015). Simultáneamente, se compartieron los modos de educar de los y las indígenas sobre la base del diálogo y la lectura en clase de los textos de uno de los miembros del equipo dictante (Zamora, 2018).

El segundo de los ejes se desarrolló a través de una interacción entre docentes y cursantes, en la que el papel principal fue de los docentes qom, quienes acompañaron sobre todo el análisis de la Ley 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural, sancionada en la legislatura provincial en 2014, por la que se establecen grados inéditos –para el Chaco y el país- de autonomía indígena en la gestión y gobierno de instituciones educativas de todos los niveles del sistema.

La evaluación de ese curso fue otro de los momentos a destacar en cuanto a la participación de los indígenas en el equipo docente. El trabajo se exponía oralmente y en presencia del grupo de asistentes, de modo de producir un intercambio colectivo. El papel de los docentes indígenas fue decisivo a la hora de disminuir los temores habituales en situaciones de examen, sobre todo cuando quienes exponían también eran indígenas adultos y adultas y la figura de la académica no indígena interfería aumentando los temores. En esa coyuntura, un par indígena –escolarizado, habituado al aula en una escuela bilingüe intercultural- se encontró evaluando a otro par –mujeres indígenas- en un aula universitaria. Quien estaba en el lugar de evaluador fue gene-

rando la confianza de quienes estaban siendo evaluadas, ubicándose él y ellas en paridad de historias, sufrimientos, memorias de dolor y de disvalor, frecuentes en las escuelas “de los blancos”. La docente no indígena, investida por la academia en el lugar del saber que dictamina el no saber, se corrió para que el escenario sea ocupado, apropiado, por ese par del que ella, en el sentido de no compartir esa historia, es no par. Esa docente se diluyó y ello era necesario para que el empoderamiento ocurra, para que la participación en ese instante ocurra. En determinadas circunstancias, la condición de posibilidad de la participación –y del proceso de interculturalidad buscado- quizás consiste en una acción que, reconociendo las asimetrías, se transmuta en silencio, en invisibilidad de quienes son habituales “dueñas o dueños de la escena”, la escena se les vuelve ajena y es necesaria su exclusión.

Para los y las miembros de la comisión asesora se trató de la primera experiencia de clases y de evaluaciones en un aula universitaria en el marco de una carrera, si bien ya venían participando como expositores en cursos y talleres sobre su cultura destinados a estudiantes y docentes de la Universidad. Para la docente no indígena, habituada a trabajar con ellos en actividades y definiciones de otra índole, incluyendo charlas, presentaciones de libros y acciones similares, también constituyó la primera experiencia de compartir decisiones y roles en un contexto que demanda grados de formalización de instancias didácticas, un programa, consignas y modalidades de exámenes, acreditaciones, etcétera, que le son familiares en contextos con otros y otras pares habituados al aula universitaria. Un trabajo colaborativo en estas condiciones, diferentes de las cotidianas para las personas involucradas, requiere de la disposición a un aprendizaje mutuo y tiempos de diálogo y elaboración de una planificación conjunta de todos sus componentes. Es el desafío para posteriores dictados, no sólo se pone en juego el encuentro de saberes de cada quien en el mismo espacio –los resultados de un trabajo historiográfico, los modos propios de educar y la invasión de esos modos que supuso la intervención estatal o religiosa, las leyes de educación, sus sentidos y los procesos de lucha para su concreción-. Entran en juego el saber hacer, las prácticas que son familiares y por lo mismo se resuelven de una manera ya conocida y en algún punto, mecánica y rápida. Entra en juego el poder de ese saber hacer y, desvelado, se lo replantea y se lo des-conoce, se lo vuelve extraño, para reconfigurar un saber ahora sí otro. De conjunto, en comunión.

Nos preguntamos, ¿cómo vivenciaron las y los cursantes esta formación donde vieron compartir escenario entre docentes indígenas y no indígenas? El aula, pensada como un todo, se fue configurando como espacio de lo común, lo que es de todos y todas pero que –al igual que el saber hacer pedagógico al que aludimos antes- aloja lo diferente que se hace común, que le da cobijo y nutriente. Las y los cursantes, de orígenes e inserciones laborales heterogéneas según ya nombramos, compartieron producciones de la academia que indaga sobre los Pueblos Indígenas, dialogaron con sus autoras y autores, se hicieron de esos textos, supieron en parte cómo se producen, cuáles son las fuentes. Leyeron libros de autoría indígena, de quienes han encontrado en la escritura y la edición una de las maneras de dar a conocer la historia propia, y esos soportes de la oralidad fueron ‘excusa’ para la

conversación, la escucha emocionada y la comprensión. Asimismo, los y las asistentes tomaron contacto de primera mano con funcionarios del Estado Nacional, tomaron nota de documentos, datos y reparticiones estatales que los y las involucran de modo directo. La participación requiere información, es una condición de posibilidad ineludible para que la participación tenga lugar. Se advierte que la disponibilidad de información fue uno de los procesos que tuvo lugar en la propuesta de formación que analizamos.

Al mismo tiempo, el diálogo ya no circunscripto a quienes integran los equipos docentes sino entre éstos y los y las cursantes, y entre ellos mismos, fue otro de los rasgos de la formación. Quienes cursaban ejercieron la palabra. Fueron *autores* ellos y ellas mismas. Ampliaron, relataron, compartieron visiones, emociones, historias, silencios, reflexiones, definiciones, puntos de vista, modos de hablar, de designar, variaciones lingüísticas y sus razones, concepciones sobre el territorio, limitantes, derechos cercenados, batallas cotidianas y luchas de largo aliento. Indígenas y no indígenas, en un plano que de modo creciente fue siendo horizontal.

Es oportuno transcribir el siguiente testimonio de una mujer wichí que recibió su certificación de finalización de la Diplomatura, porque acompasa la descripción previa, acerca su visión desde el lugar de co-hacedora de esta formación, según expresa.

*“¡Qué alegría, un logro más! ¡Por fin ha llegado el día tan deseado! Sin dudas, este logro lo hemos hecho entre todos y todas, pues ha sido una oportunidad de aprendizaje realmente valioso y constructivo, donde la experiencia, el saber y la palabra podían circular entre todos y todas, donde el aprendizaje intercultural fue posible y valorado desde una simetría de relaciones entre personas de diferentes culturas, a partir de la cual pudimos vincularnos, comunicarnos, enriquecernos y proyectar juntas.*

*La Universidad Nacional del Nordeste, pública y gratuita fue el escenario para cobijar y tramar cosmovisiones diversas, permitiéndonos también proyectar maneras de replicar este aprendizaje en otros lugares.*

*Seguimos soñando con un mundo que abrace la interculturalidad, basado en el respeto y en la no violencia.”<sup>20</sup>*

Este testimonio destaca además el contexto mayor en el que la experiencia tuvo su lugar, la Universidad pública, que se propuso transitar el desafío de lo intercultural con lo cual conmueve, en el micro-espacio del aula y de esta propuesta formativa, los cimientos monoculturales sobre los que se funda.

### III. TUTORES PARES INDÍGENAS. CAMBIOS DE PERSPECTIVA Y NUEVOS ROLES A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN

Entre las principales líneas de acción del PPI, se encuentra la destinada a otorgar becas y desarrollar mecanismos de apoyo al ingreso, permanencia y egreso de indígenas a carreras de grado, incorporando

<sup>20</sup> Conservamos el anonimato y la fuente de la que hemos extraído el testimonio, para asegurarnos la preservación de la identidad. El texto está fechado el 29 de julio de 2020.

la orientación mediante tutorías con pares dentro de estos mecanismos.

En la implementación inicial del programa (2011), no se contaba con estudiantes indígenas avanzados o avanzadas en el trayecto académico, por lo cual se optó por la incorporación de tutores y tutoras pares (TP) no indígenas. Estos y estas recibieron formación específica mediante cursos, los cuales proporcionaron conocimiento sobre acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los y las EI y generar condiciones de respeto a su comunidad de origen, su cultura y su lengua en el ámbito universitario.

La figura TP, dentro de cada carrera con matrícula indígena, es considerada indispensable para posterior recorrido de formación del estudiante ingresante, ya que acompañan no solo en el proceso académico, sino que las tutorías comprenden acciones articuladas para generar condiciones de respeto por su identidad étnica en el ámbito universitario, consideradas imprescindibles para reducir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la inclusión<sup>21</sup>. Cabe mencionar que estos y estas tutores son capacitados y capacitadas específicamente en la temática, teniendo como objetivo la formación en educación e interculturalidad, contemplando las particularidades que demanda su rol en este tipo de experiencia. En trabajos anteriores se ha analizado como las tutorías pares adquieren un valor especial para los y las EI ingresantes, considerando a éstas como una herramienta utilizada por ellos y ellas para permanecer en la universidad (Luján, Soto y Rosso, 2017, p. 61).

Dentro de las diversas formas que adquiere la participación indígena en de la institución universitaria, recientemente se ha incorporado la figura de tutores pares indígenas (TPI), la misma adquiere relevancia, en tanto se ha constituido como espacio en el cual estudiantes indígenas avanzados y avanzadas en sus carreras, pueden aportar apoyo tutorial académico, pero sobre todo experiencial para quienes ingresan a la universidad, si tenemos en cuenta la mediación que realizan respecto al acceso de nuevos códigos propios de la cultura institucional universitaria.

Hasta el momento, el PPI cuenta con 3 tutoras Wichí en las carreras de Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, Ciencias de la Información y Educación Inicial, y 2 tutores Qom, en las carreras de Abogacía y de Arquitectura. El papel ejercido por estos y estas tutores los y las coloca como nuevos y nuevas actores institucionales, contribuyendo a la visibilización de lo indígena dentro de la Universidad ya que plantean una nueva presencia, no solo como EI, sino como miembros de la comunidad universitaria, pero sin dejar de lado la relación con sus comunidades de origen.

El proceso participativo de los y las TPI dentro de los espacios destinados a su formación como tales, nos ha permitido conocer algunas de las expectativas que estos y estas sostienen para con la universidad en tanto institución formadora, como así también propuestas que consideran importantes para la formación de sus tutorados y tutoradas. Se manifiesta la necesidad de visibilización étnica dentro del espacio universitario, a la par de ello se identifican intenciones de revalorizar la propia cultura para así fortalecerse como colectivo dentro de la institución.

<sup>21</sup> Res. N° 733/2010, p.6

En trabajos anteriores se ha considerado que:

*"... con las expectativas de cambio los EI buscan construir espacios de reflexión y visibilización estratégica, apelando a la identidad esencializada como un recurso o capital para posicionarse como indígenas dentro del espacio universitario, esencialismo que a la vez puede aportar a la búsqueda de creación en el grupo del sentido de comunidad en pos del mejoramiento de sus condiciones de existencia dentro de los espacios que se encuentran habitando como EI, contribuyendo así al fin último de persistir, alcanzar la profesionalización y con ella el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades de origen" (Soto, Luján y Rosso, 2019, p. 13).*

Si bien en años anteriores, los EI han propuesto actividades con el objetivo de visibilizarse como colectivo ante los demás miembros de la institución, actualmente y encontrándose como actores institucionales distintos, los y las TPI manifiestan la necesidad de crear un espacio propio, que les permita auto-conocerse y revalorizar la propia cultura fortaleciendo los vínculos generacionales entre ancianos, referentes y estudiantes indígenas, pero sin la presencia de no indígenas; así lo manifestaba una TPI Wichí,

*"... nosotras entendemos que hay desconocimiento tanto de un lado como del otro, pero la actividad era planteada por nuestros tutorados y (en) nuestra postura como indígenas y EI también nos damos cuenta que esos encuentros son necesarios para reafirmarnos como sujetos dentro de la universidad... entendemos que los blancos también quieren saber pero, a los EI también les cuesta mucho abrirse y lo digo como EI... creo que es importante nosotros tener nuestro espacio para recordar quienes somos por más que no sea un espacio propio".<sup>22</sup>*

De este modo vemos como la participación de EI en los espacios que les son habilitados, no se resume en un accionar individual, sino más bien colectivo y comunitario, atendiendo a necesidades particulares de sus tutorados más allá de lo académico y expresando una intencionalidad orientada no solamente a la profesionalización particular, sino a la afirmación como sujetos de una cultura que pugna por ser considerada válida en una institución históricamente excluyente.

Para los y las TPI la construcción de este espacio propio contribuiría a "interferir" en la cotidianeidad de la universidad que los y las aleja de los saberes propios de su cultura, y en las visiones respecto a sus propias identidades, formas de ver y verse a sí mismos. Una TPI lo expresaba de la siguiente manera,

*"...es un poco como interferir en el proceso que se da en la Facultad de que (sic.) también uno se va perdiendo entre todo el papelerío. Poder hacer un revés hacia la cultura y empezar a mirarse desde otra perspectiva diciendo "bueno yo soy indígena, estoy en la universidad y mi deseo es poder ayudar a mi comunidad en el futuro", o empezar a pensar*

<sup>22</sup> Tutora par indígena 4, perteneciente al Pueblo Wichí.

*pero desde la postura de indígena, no como un estudiante más del montón... Entonces habilitar esos espacios, ayudaría a sentirse más seguros dentro de la Facultad porque estarían más fuertes (los tutorados) con respecto a lo que son y que lo que son no está mal. Estamos en las mismas y nos vemos, nos miramos”.*<sup>23</sup>

El cambio de perspectiva de los y las TPI a partir de un nuevo rol como actores institucionales, nos permite vislumbrar un espacio donde la interculturalidad puede hacerse posible, un intersticio a través del cual “lo indígena” ingresa, a la vez que ingresan disputas para que sus visiones y proyecciones tengan lugar, en paralelo a la apropiación de un espacio que aún no es percibido como propio.

## CONCLUSIONES

Al inicio de este texto planteamos que analizaríamos un proceso institucional que experimenta el ingreso de “lo indígena” a la universidad. Focalizar el estudio en actores indígenas que forman parte del mismo nos permite sostener que estamos ante una experiencia que concibe al ingreso de modo complejo e integral. Lo El son miembros de Pueblos con los cuales el Estado sostiene relaciones asimétricas, quienes fueron sujetos de genocidio y de políticas de desestructuración de sus sistemas culturales. En esa historia la integración ha demandado la enajenación de sus identidades étnicas. Implementar políticas que favorezcan el ingreso supone tener en cuenta esos procesos históricos como puntos de partida para revertir las marcas de desvalorización y negación heredadas, políticas en las que la participación indígena permita abrir los espacios necesarios en la universidad. Aquí aparecen los y las jóvenes gestionando ámbitos en los que el encuentro sirva para auto-afirmarse, y desde ahí interferir en las prácticas y los conocimientos que la universidad reproduce sin cuestionamientos ni espacios para las prácticas y los conocimientos indígenas. Los tutores culturales desarrollando formas de acompañamiento que disputan las instituidas en la universidad, instalando lecturas integrales sobre la situación de los y las El desde saberes actualizados de sus realidades, culturas y lenguas. Los y las sabios y sabias como docentes en una propuesta formativa poniendo en práctica modos y medios de diálogos entre epistemes.

Sostenemos entonces que en el caso estudiado el ingreso de indígenas no se concibe como una mera inclusión de individuos con los cuales la Universidad procura compensar “lo que les falta”, pues ubicarse allí supondría una exclusión encubierta. La inclusión de lo indígena en la Universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante.

<sup>23</sup> Tutora par indígena 5, perteneciente al Pueblo Wichí.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, H. (2012) Educación Superior Indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión – exclusión del sistema educativo formal. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp.273-296). Buenos Aires: Noveduc.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX: La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo. En: Ascolani, A. (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Rosario, Ed. Laborde.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización: Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En: Veiravé, D. (comp.) *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-111). Corrientes, Eudenne.
- Artieda, T. y Liva, Y (2015). Accesos a la cultura escrita de wichí y qom del Chaco argentino en la primera mitad del siglo XX. Workshop “Investigaciones en cultura escrita en perspectiva histórica”. ANPCyT-PICTO 2011-0224-UNNE-FONCyT. Facultad de Humanidades. UNNE, Resistencia, Chaco;
- Artieda, T. y Rosso, L. (2019) Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco. Argentina. *Rizoma freiriano*, 27. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/las-luchas-indigenas>
- Chico, J. y Fernández, M. (2008). Napa`lpí. La voz de la sangre. Edición bilingüe castellano-qom. Resistencia, Chaco: Instituto de Cultura.
- Grinberg, S. M. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. En: *Revista Colombiana de Educación* 65. Bogotá, 77-98.
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: D. DEL VALLE, F. MONTERO y S. MAURO, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, (pp. 249-269) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU, CLACSO.
- Luján, A.; Soto, M. y Rosso, L. (2017) Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. Dossier Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización, Czarny, G; Ossola, M.M.; Paladino, M. (Comp.) En: *Revista de Antropología Andina* (Puno, Universidad del Altiplano), ISSN: 2310-2799. 43-66.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. En: *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.
- Mato, D. (2014). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires.284. 36-41.
- Nuñez, Y. (2017) Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina. *Revista Italiana del Departamen-*



*to de Ciencias de la Educación y Psicología. Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*. 4. ISSN 2531-9884.

- Ossola, M. (2010). Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias", En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/GTF/Ossola.pdf>, 15 pp.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias: etnografía con Jóvenes Wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero, Argentina: EDUNSE.
- Paladino, M. (2008) Pueblos Indígenas y educación superior en Argentina: Datos para el debate. *Revista ISEES Experiencias de inclusión en América Latina* 6. Fundación Equitas, Chile, 81-122.
- Paladino, M., Ossola, M. M., de Castro Freitas, A., y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 8, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina. 3-18.
- Rezaval, J. (2008). Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales). Buenos Aires: Flacso.
- Rosso, L. (2019). Universidades convencionales y participación indígena: Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina: *Tellus* 38, 369-393. Recuperado de <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/593>
- Rosso, L., Artieda, T. y Luján A. (2016). "Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad" En: Mato, D. (comp.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. (pp.371-390). Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Soto, M.; Luján, A. y Rosso, L. (2019). *Nuevas Lecturas a la permanencia de estudiantes indígenas en una Universidad Convencional argentina*. Trabajo presentado en el 3° Congreso Internacional de Pueblos indígenas de América Latina. Brasilia, Brasil. Recuperado de <http://www.congressopovosindigenas.net/anais/3o-cipial/nuevas-lecturas-a-la-permanencia-de-estudiantes-indigenas-en-una-universidad-convencional-argentina/>
- Vázquez, H. y Bigot, M. (2017) *Aportes para una antropología crítica y latinoamericana*. Rosario, Argentina: Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico - Sociales. Universidad Nacional de Rosario.
- Zamora, A. (2018). *Ecós de la Resistencia*. Resistencia, Chaco: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Editorial Contexto.





Tramas/*Maepova*

---

Reseñas  
Resenhas  
Reviews

---





## Reseña de evento: 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: “Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial”

Resenha de evento: 6o Colóquio e Oficina Internacional Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina: “As múltiplas formas do racismo e discriminação racial”

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**4 de mayo de 2020**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**26 de mayo de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**11 de junio de 2020**

**Nayra Eva Cachambi Patzi**

Universidad Nacional de Jujuy  
San Salvador de Jujuy / Argentina  
cachambi.nayra.fhyics@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1012-3920>

### Resumen

La presente reseña da cuenta del 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: “Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial”, realizado los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2019 en la Sede Rectorado Centro de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en Buenos Aires, Argentina. Desde 2014, este encuentro anual ofrece un espacio dedicado a dar a conocer estudios e intercambiar reflexiones acerca de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, es destinado a diversos actores de los IES, pueblos indígenas, afros y público en general. En esta edición, participaron más de 70 expositores/as, provenientes de Universidades e Institutos de Educación Superior de Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Colombia, Nicaragua y México, quienes intercambiaron ideas sobre las diversas formas que toma el racismo en los espacios de Educación Superior.

**Palabras claves:** Coloquio, racismo, educación superior.

El 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: “Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial”, fue realizado los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2019 en la Sede Rectorado Centro de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en Buenos Aires, Argentina. Durante los dos primeros días se llevó a cabo el Coloquio, en

el que se realizaron 31 presentaciones distribuidas en siete paneles con la presencia de 93 participantes entre estudiantes, docentes, investigadores, y autoridades de más de 30 Universidades e Instituciones de Nivel Superior. El tercer día fue dedicado al desarrollo del taller.

Desde 2014, este encuentro anual ofrece un espacio dedicado a dar a conocer estudios e intercambiar reflexiones acerca de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, es destinado a diversos actores de los IES, pueblos indígenas, afros y público en general<sup>1</sup>. En esta edición, participaron más de 70 expositores/as, provenientes de Universidades e Institutos de Educación Superior de Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Colombia, Nicaragua y México, quienes intercambiaron ideas sobre las diversas formas que toma el racismo en los espacios de Educación Superior.

Los trabajos presentados retomaron las voces de los diversos sujetos que forman parte de estas comunidades educativas. Las voces de estudiantes del pregrado, grado y posgrado, egresados, docentes, investigadores y extensionistas se hicieron presentes para socializar con el auditorio acerca de las distintas situaciones a las que se enfrentan los sujetos cuando de racismo y discriminación racial, en nivel superior, se trata. Las ponencias fueron abordadas reconociendo las particularidades geopolíticas, económicas, culturales y sociales de cada institución, superando el relato de la mera experiencia y complejizando las distintas variables situadas; generando la circulación de conocimientos y saberes desde perspectivas pluriculturales

La educación superior desde sus orígenes se construyó a través de lógicas hegemónicas de clase, género y raza con perspectivas eurocéntricas, heteronormadas, monoculturales, y monolingüísticas. Esto se naturaliza en la cotidianeidad del nivel superior a través de formas de enseñar, aprender, evaluar, convivir, crear y reproducir conocimientos que promueven el despojo de la historia e identidad del estudiantado, disciplinando sus cuerpos y sus lenguas en pos de la "formación profesional". Consecuentemente, estas dinámicas racistas que se perpetúan implícitamente al interior de cada casa de estudios obstaculizan el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas y afros, como también, logran expulsarlos del nivel vulnerando sus derechos.

La organización del Coloquio estuvo a cargo de la Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA-UNTREF) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Contó con el apoyo del Programa de Participación (UNESCO), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América (RED ESIAL).

La Coordinación Académica estuvo a cargo del Dr. Daniel Mato (Director de la mencionada Cátedra UNESCO, Director Adjunto del CIEA-UNTREF, e Investigador Principal CONICET, Argentina). El Comité Científico Internacional que seleccionó las ponencias del evento, estuvo compuesto por: Mónica Montenegro (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina), Adir Casaro Nascimento (Universidad Católica Dom Bosco,

<sup>1</sup> Para mayor información sobre las primeras cuatro ediciones del Coloquio, revisar: Guaymás, 2014; Hernández, 2015; Loncon, 2016; Parra, 2017.

Mato Grosso do Sul, Brasil), José del Val (Universidad Nacional Autónoma de México), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana, México), Juan Carlos Gimeno (Universidad Autónoma de Madrid), Jesiel Oliveira Filho (Universidad Federal de Bahia, Brasil), Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), y Anny Ocoró Loango (UNTREF). Por otra parte, el Comité Organizador fue conformado por Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta), Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) y Laura Las Heras (UNTREF).

Las palabras de apertura estuvieron a cargo de Alta Hooker Blandford (Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y Coordinadora de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias Abya Yala - RUIICAY, Nicaragua), Marcia Mandepora Chunday (Ex Rectora de la Universidad Indígena Boliviana Guarani y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" y Directora Ejecutiva de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad – FUNPROEIB, Bolivia), Francisco Tamarit (Coordinador General de la Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018, Argentina), Jorge Calzoni (Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda-UNDAV y Vicepresidente de Organismos de Cooperación y Redes de la UDUAL) y Pablo Jacovkis (Secretario de Investigación y Desarrollo de la UNTREF y Director del CIEA-UNTREF)

Las autoridades mencionadas destacaron la importancia de reconocer que el racismo se encuentra aún presente en Universidades y en otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES). Admitir su presencia resulta fundamental para identificar las nuevas formas de discriminación racial que promueven la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes, impidiendo que la Educación Superior avance en términos de interculturalización, justicia curricular y calidad educativa.

Posteriormente, tuvo lugar la presentación del libro "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes" -que es resultado del Coloquio realizado en 2018-, a cargo de Julia Denazis, Secretaria Académica de la UNDAV, con la participación de las/os autoras/es presentes.

La conferencia inaugural fue realizada por Marcia Mandepora Chunday, quien manifestó que es fundamental trabajar al interior de las aulas los mecanismos de silenciamiento, los impactos de la violencia epistémica y psicológica que genera el racismo en la formación superior afectando a los distintos sujetos que conforman la comunidad educativa manteniéndose vigentes, incluso, en las prácticas pedagógicas. Por lo que, revisar permanentemente nuestras prácticas y formas de vincularnos posibilita la creación de estrategias certeras para erradicar el racismo.

Seguidamente se dio inicio al desarrollo de los siete paneles programados. El primer panel fue moderado por Álvaro Guaymas (Universidad Nacional de Salta). Contó con la presentación de tres ponencias y siete expositoras. Los trabajos expuestos abordaron la importancia de mantener una mirada atenta a las nuevas formas en las que se manifiesta el racismo en los espacios de nivel superior. Las autoras destacaron que más allá de celebrar las decisiones políticas que posibilitan la im-

plementación de sistemas de apoyo para estudiantes indígenas, como también la apertura de trayectos formativos relacionados a Pueblos Indígenas e Interculturalidad, es fundamental comenzar a identificar las tensiones y demás factores obstaculizadores en la creación de redes entre la academia y las comunidades. Resulta necesario fortalecer y extender los vínculos creados, como también, aquellos que es necesario crear, pensando las estrategias y los sujetos de manera situada en función de las dinámicas de cada IES.

A continuación, se realizó una mesa abierta para compartir los avances realizados por la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, la cual fue moderada por Daniel Mato. En esta oportunidad se socializaron distintas actividades realizadas a lo largo del año, como la Colección Apuntes, Microvideos, Talleres, Coalición Interinstitucional, actos públicos y demás actividades. Expusieron Anny Ocoró Loango (UNTREF), Elizabeth Castillo Guzmán (Universidad del Cauca, Colombia), Wagner Roberto do Amaral (Universidad Estadual de Londrina, Brasil), Álvaro Guaymás, Daniel Loncon (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina), junto a participantes de las IES de la Coalición y de los Talleres.

Los expositores presentaron un mapa con 51 actividades realizadas a lo largo de América Latina y el Caribe en Universidades y otras Instituciones de Educación Superior, en el marco de la finalización de los "Talleres de Auto-capacitación colaborativa en análisis, diseño y promoción de actividades para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior". Dichos talleres tuvieron como objetivo identificar las formas de racismo visibles y no-visibles que están vigentes en las instituciones educativas de los talleristas, analizar los principales factores y prácticas institucionales en que se sostienen, como también diseñar y realizar actividades que dieran mayor visibilidad a estos problemas y promovieran acciones concretas que contribuyeran a superarlos. Para participar de los talleres se otorgaron 66 becas a estudiantes, personal de apoyo universitario, docentes e investigadores, incluyendo un número significativo de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes.

En horas de la tarde se dio inicio al segundo panel, el cual fue moderado por Anny Ocoró Loango. Este panel contó con nueve expositores/as y cinco ponencias. Los trabajos manifestaron diversas experiencias estudiantiles en Institutos de Educación Superior de Argentina, Brasil, México y Colombia. Las ponencias destacaron cómo la discriminación racial toma forma a través de cuestionamientos, humillaciones y burlas debido al color de la piel, el habla, e incluso la forma de vestir del estudiantado racializado. Situaciones que se presentan en las universidades que brindan cupos para estudiantes indígenas y afrodescendientes según las experiencias estudiantiles que los autores recabaron.

El tercer panel contó con doce expositores/as y cinco ponencias. En esta oportunidad moderó Mayra Juárez (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina). Los trabajos presentados no solo abordaron experiencias de permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior, sino también, reflexionaron sobre las barreras raciales, sociales y culturales que se presentan en el acceso



al nivel, e incluso socializaron estrategias de acción en pos de la construcción de redes de resistencia entre estudiantes indígenas y afro por dentro y fuera de la formación profesional.



Imagen 1: Jóvenes indígenas realizando sus exposiciones en el 6to Coloquio

En el segundo día del Coloquio se inició la jornada con el desarrollo del cuarto panel, con un total de ocho expositores/as y cuatro trabajos. El moderador a cargo fue Daniel Loncon, las ponencias abordaron nuevos matices en torno a las múltiples formas en que se presenta el racismo en el nivel superior desde los obstáculos que afrontan los estudiantes universitarios para acceder a los servicios institucionales debido a sus lenguas y formas de vestir, como también, las injerencias que tiene el racismo en la formación de pregrado para estudiantes de teatro. Asimismo, se socializaron reflexiones en torno a la presencia y el reconocimiento de funcionarios, profesionales y académicos indígenas en las universidades, debido a lo fundamental que resulta contar con bases de datos que den cuenta de la presencia de estos pueblos en las IES. Paralelamente, se debatió sobre la importancia de generar esfuerzos colectivos en pos de la construcción y fortalecimiento de una verdadera interculturalidad universitaria. Los expositores celebraron el avance en normativas respecto a la discriminación racial, sin embargo, reconocieron el desfinanciamiento que han sufrido estos marcos normativos debido al avance de gobiernos neoliberales.

El siguiente panel contó con once expositores/as y cuatro trabajos. En esta oportunidad moderó Beatriz Alor (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina). Las ponencias presentadas manifestaron lo vital de conocer la composición heterogénea de las comunidades educativas de las Universidades e Institutos de Educación Superior. Destacaron la importancia de reconocer que el racismo aún existe y se mantiene vigente en estas instituciones. Paralelamente, expresaron que, si bien estar al tanto de las experiencias que afrontan las personas racializadas resulta fundamental, también lo es llevar el debate hacia la redistribución de los espacios de poder, otorgando representatividad

a indígenas y afrodescendientes en los órganos de gobierno universitarios. A su vez, invitaron al auditorio a repensar los marcos teóricos y conceptos con los cuales analizamos el racismo en pos de contar con marcos de referencia actualizados que permitan poner nombre a las nuevas formas de racismo que se presentan hoy.

El posterior panel fue moderado por Nadia Ramírez (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), estuvo conformado por nueve expositores/as y se desarrollaron cinco trabajos. En esta oportunidad, las ponencias permitieron develar nuevas aristas en las que también se hace presente la discriminación racial en la Educación Superior, haciendo foco en las vivencias de docentes e investigadores universitarios que se reconocen como indígenas. Los trabajos invitaron a repensar los espacios de resistencia indígena al interior de las universidades, como también, la importancia de los espacios de socialización y promoción de la identidad ancestral para contribuir a la descolonización del pensamiento.

El último panel, moderado por Álvaro Guaymás, contó con cinco trabajos y nueve ponentes. Las ponencias presentadas abordaron las percepciones de los docentes universitarios sobre la discriminación racial que sufren estudiantes indígenas y afro, como también, la ausencia de la temática en la formación académica del grado. Se introdujo el debate sobre el juvenicidio que se ejerce en las juventudes afro y la importancia de los espacios de empoderamiento para fortalecer las trayectorias educativas del estudiantado indígena y afro.

El sábado 8 de noviembre se realizó el Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, el cual contó con la presencia de las/os expositores y del equipo organizador. A través del debate entre los asistentes se identificaron los nuevos retos a tener en cuenta para el 2020 y se plantearon aspectos organizacionales para la preparación de un nuevo libro que recupere los aportes desarrollados en esta 6ta edición del Coloquio. También, se definió ampliar la participación de jóvenes indígenas y aumentar la recepción de ponencias.

Al finalizar el Taller se realizó una Declaración del Coloquio en la cual las y los presentes expresaron que frente a la presencia de políticas neoliberales es importante identificar los nuevos retos a abordar para erradicar el racismo de nuestras aulas. Si bien, existe un avance en la construcción de redes entre las instituciones educativas y las comunidades afrodescendientes e indígenas, es necesario continuar trabajando en ellas. A su vez, se manifestó una preocupación colectiva por la violación sistemática de los derechos humanos por medio del despojo territorial, asesinatos, criminalización y persecución de dirigentes y comunidades indígenas y afros a lo largo de América Latina y El Caribe.

Para concluir esta reseña considero importante destacar que los debates presentados en el 6to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: "Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial", permitieron profundizar aspectos socializados en otras ediciones desde la complejización de nuevas aristas. También condujeron a reconocer que, si bien el intercambio de experiencias resulta clave para el abor-

daje de esta problemática, también lo es pensar estrategias y acciones adecuadas para cada IES, en función de las variables geopolíticas, sociales, culturales y económicas que las atraviesan en este momento. Así mismo, se destacó que más allá del encuentro anual para el debate de estas problemáticas resulta urgente tender redes de trabajo en cada institución de nivel superior para hacer frente a la discriminación racial y fortalecer las propuestas y normativas vigentes.

Esta nueva edición del Coloquio posibilitó visibilizar nuevas poblaciones, roles y áreas propias de la educación superior convencional donde el racismo se hace presente, como ser los espacios de gestión, gobierno universitario, formación de posgrado, investigación, y extensión.

Finalmente, considero grato destacar que, a diferencia de otro tipo de eventos académicos, el 6to Coloquio posibilitó y promovió la participación de un grupo importante de jóvenes (estudiantes, egresados/as, investigadores y extensionistas) con pertenencia o no a poblaciones indígenas y afrodescendientes, garantizando la circulación de las experiencias, conocimientos y saberes superando barreras gerontocráticas, jerárquicas y regionales. Aspectos que resultan clave para transmitir a las nuevas generaciones el compromiso permanente contra todo tipo de discriminación racial en la Educación Superior, traduciendo esta lucha en la construcción de redes y estrategias de acción asertivas y situadas.



Imagen 2: Fotografía final realizada en el cierre del Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guaymás, A. (2014). *Coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos*. Revista Tramas/Maepova. Recuperado en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/4521/10493>
- Hernández Loeza, S. E. (2015). *II Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos*. Revista Integración y Conocimiento. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12559/12856>.

- Loncon, D. L. (2016). *III Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión*. Revista Integración y Conocimiento. Recuperado en: <http://untref.edu.ar/sitios/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Resena-3er-Coloquio-DaniellLoncon-Revista-UNC.pdf>.
- Parra, S. I. R. (2017). *IV Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas Públicas: Posibilidades, obstáculos y desafíos*. Revista Integración y Conocimiento. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18711/19126>.

## Reseña de libro: Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá guaraní de Argentina

Resenha de livro: Experiências formativas interculturais de jovens toba/qom, wichí e mbyá guarani da Argentina

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
15 de junio de 2019

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
26 de diciembre de 2019

**Rocío Aveleyra**

Universidad Nacional de Buenos Aires  
Buenos Aires / Argentina  
rocioaveleyra@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3445-6711>



Hecht, A. C.; García Palacios, M. I.; Enriz, N. (Comps.) (2018): *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá guaraní de Argentina*, Buenos Aires, Argentina, Grupo Editor Universitario, Juventus argentinas hoy, 83 p. ISBN: 9789878308043.

<sup>1</sup> Equipo de investigación que inicia su trabajo en el año 2018, denominado "Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas", dirigido por Ana Carolina Hecht, en co-coordinación con Noelia Enriz y Mariana García Palacios. Este se propone analizar experiencias, políticas y proyectos asociados con la diversidad/desigualdad socioeducativa y lingüística, en relación con el caso de la población toba/qom (Buenos Aires y Chaco) y mbyá-guaraní (Misiones) a fin de contribuir al conocimiento del lugar que tiene la diversidad sociolingüística en contextos escolares interculturales.

El conjunto de textos compilados en el volumen en cuestión, estudian desde diversas claves las experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina. Dichos textos, son fruto de la producción científica de un equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup> y presentan los avances desarrollados por sus integrantes.

La obra cuenta con una introducción y cuatro capítulos, los cuales exponen las reflexiones suscitadas a partir de las discusiones desarrolladas por los/as participantes del equipo señalado.

En las "Palabras Preliminares" se introducen los objetivos que persiguió la elaboración de la obra y se provee información acerca de las poblaciones que se estudian en cada capítulo.

El primer capítulo se titula "Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina". Sus autoras son Victoria Beiras del Carril, Macarena Osola, María E. Taruselli y Ana Carolina Hecht. Dicho capítulo parte de la consideración del carácter multívoco y heterogéneo que categorías como las de "indígena" y "juventud" poseen -en tanto construccio-

nes sociales- y proporciona un minucioso estado de la cuestión de las aproximaciones realizadas acerca de la juventud indígena desde un enfoque socio-antropológico. Se trata de un capítulo que destaca por la claridad con que logra sintetizar temáticas nodales y tornar asequibles discusiones de gran complejidad.

En la primera sección de este capítulo, se realiza un acercamiento a la juventud como construcción social, superando las clásicas definiciones que la consideran como el producto de una marcación etaria o -en términos biológicos- cronológica. A su vez, al abordar la temática de la etnicidad, se advierte acerca del carácter relacional que se pone en juego en la construcción de lo indígena en el país. Se destaca también, la influencia que, en dicha construcción identitaria, han ejercido las relaciones de poder establecidas con occidente. En la segunda sección, se analizan las transformaciones acaecidas en Argentina respecto del abordaje de las juventudes indígenas mientras que, en el siguiente apartado, se introducen los diversos trabajos que, en el país, se preocuparon por el estudio de dicho grupo social, y se presentan los tópicos en los que se han concentrado. La cuarta sección, se ocupa de los diversos abordajes metodológicos adoptados por los estudios que se han abocado a temáticas que vinculan juventud y etnicidad en los diferentes contextos argentinos. Por último, se presenta un balance sobre este campo de estudios que toma en consideración tanto los avances que se han producido en dicho campo y las áreas de vacancia que requieren de futuras exploraciones. Además, se destacan los desafíos y las gratificaciones de adentrarse en el estudio de esta compleja temática.

El segundo capítulo titulado: "Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta", cuyas autoras son Macarena Ossola, Gloria Mancinelli, Soledad Aliata y Ana Carolina Hecht, se concentra en las experiencias de estos jóvenes que cursan sus estudios superiores (terciarios y universitarios). Da cuenta de la vinculación entre su condición (étnica, escolar y etaria) y sus expectativas, dilemas y prácticas, en un contexto en el cual, las políticas de inclusión educativa e interculturalidad, han permitido que se conforme una condición juvenil indígena asociada a la escolarización y -en numerosos casos-, a la migración a la ciudad.

A lo largo del capítulo, se aborda una serie de representaciones sociales que versan acerca del ingreso al nivel superior de jóvenes de las etnias toba/qom y wichí, así como, de su permanencia y su graduación. En primer lugar, se realiza un análisis crítico de la idea de que *los jóvenes indígenas no van a la universidad*, para lo cual, se retoman las visiones de jóvenes y adultos indígenas, a la vez que, de adultos no indígenas sobre la temática. En segundo lugar, se aborda la creencia de que dichos/as jóvenes *pierden la identidad al llegar a la universidad*. Este apartado demuestra que, se trata de procesos de mayor complejidad, que lo que se pretende desde la óptica que los contempla en función del mantenimiento de marcadores identitarios o la pérdida de los mismos. Luego, se analiza la idea de que la escolarización impacta negativamente en la vitalidad de las lenguas indígenas, desde las trayectorias de los/as jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior. En el cuarto apartado, se pone en tensión la opinión que sostiene que

los/as jóvenes indígenas *deben necesariamente retornar a la comunidad para ejercer allí su profesión*, con las trayectorias de vida de dichos/as jóvenes, así como con sus expectativas y sus posibilidades objetivas -dadas las amplias desigualdades que tienen un efecto sobre el ejercicio de sus prácticas cotidianas y en el desarrollo de sus proyectos de vida-. En las conclusiones de este capítulo, se da cuenta de la importancia que tiene la educación superior para los/as jóvenes indígenas wichí y toba/qom.

Se trata de un interesante capítulo que problematiza esta temática con exhaustividad y dinamismo, a lo largo del cual, no sólo se retoman datos objetivos y se recaban diversas visiones sobre este proceso, sino que también se abreva en las experiencias, expectativas y trayectorias vitales de los/as jóvenes que lo protagonizan.

“Experiencias musicales juveniles. Las prácticas musicales religiosas y el rap entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní” es el tercer capítulo de esta obra. Ha sido escrito por Rosario Haddad, Victoria Beiras del Carril, Noelia Enriz y Mariana García Palacios. En el mismo se estudian expresiones musicales que los/as jóvenes indígenas toba/qom y mbyá guaraní desarrollan en diversos ámbitos. Se considera que la indagación acerca de dichas manifestaciones es de vital importancia, dado que la música se constituye en un canal privilegiado para la comunicación. Se trata de un capítulo que conjuga con una gran riqueza, la descripción de las prácticas musicales y su análisis teórico.

Su objetivo es comprender cómo los jóvenes indígenas de las etnias aludidas, a partir de sus prácticas musicales, entran en diálogo, negocian y disputan los sentidos sociales y culturales establecidos. En primer lugar, se estudia la inclusión de los jóvenes mbyá guaraní en las prácticas musicales religiosas y actividades sociales vinculadas con el turismo, a partir del caso de los coros de niños/as y jóvenes de dicha etnia. Luego, se abordan las prácticas musicales de los jóvenes toba/qom en el culto del *Evangelio*. La siguiente sección se ocupa de las nuevas producciones musicales de las que participan los jóvenes indígenas toba/qom y mbyá guaraní de ámbitos periurbanos, concentrándose principalmente en el estudio del rap -entendido como una práctica que es implementada para reactualizar el pasado de un grupo étnico y generar una variedad de nuevas representaciones-. En este punto se analiza principalmente la dimensión identitaria asociada a dichas manifestaciones.

El cuarto capítulo, de Miranda González Martín, Alfonsina Cantore, Mariana García Palacios y Noelia Enriz, se titula “Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios”. Se aboca al estudio de experiencias formativas interculturales en sexualidad entre los/as jóvenes indígenas mbyá guaraní y toba/qom. Pone especial atención en aquellas experiencias formativas en sexualidad producidas en los ámbitos educativos y sanitarios. Se propone entender las mismas como procesos que se encuentran influenciados tanto por relaciones interculturales como de género.

En una primera parte, se estudia la institucionalización de los roles de género de los/as jóvenes mbyá guaraní y toba/qom en el espacio escolar y el espacio comunitario. El recorrido que las autoras realizan

en dicho apartado, da cuenta del importante papel que las asignaciones de género desempeñan, durante la juventud, en la organización de los espacios sociales. Luego, se estudian los sentidos construidos en torno de la educación sexual en el ámbito escolar y el de la salud. En definitiva, este capítulo presenta una rica reflexión respecto la sexualidad y las tensiones que los modelos de género representan, sustentada en el análisis de las experiencias de los/as jóvenes indígenas.

Por último, Mariana García Palacios, Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht presentan las consideraciones finales que integran las temáticas abordadas a lo largo del libro profundizando respecto de la situación de los/as niños/as y jóvenes indígenas en el país. La misma alumbró los desafíos, visibiliza las tensiones y reconoce algunos avances producidos en dicho campo de investigación.

En conclusión, la obra reseñada ha acometido el estudio de una serie de aspectos que son centrales para comprender las experiencias de los/as jóvenes indígenas en Argentina y contribuye a esclarecer los complejos procesos identitarios que atraviesan los/as mismos/as. En esta obra se destaca el grado de cohesión y articulación que poseen sus diferentes secciones. Esto pone en evidencia que se ha desarrollado un esfuerzo -que ha resultado fructífero- por generar una producción que integra los intereses de sus diferentes autoras y discurre a partir de sus diversos acercamientos al campo, sobre problemáticas que se han visto enriquecidas con el diálogo colectivo. Se trata, a su vez, de una obra que logra un destacable equilibrio en la vinculación entre la teoría y las numerosas y variadas experiencias de campo en las que abreva.

Por estas razones, se constituye en un recurso ineludible para investigadores/as interesados/as en las temáticas que aborda, y de gran valor para otros actores sociales que desde diversos ámbitos -como el de la educación y la salud, entre muchos otros- se vinculan -o pueden vincularse potencialmente- con jóvenes en general, y específicamente, con jóvenes indígenas. Estos hechos, sumados al alto grado de profundización que se realiza sobre las temáticas estudiadas, le otorgan a esta obra una relevancia importante en este campo de estudios contemporáneo tanto en Argentina como en América Latina.



## Reseña de libro: Militancia y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales

Resenha de livro: Militância e política juvenil. Envolvimentos sociais em contextos provincianos

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**9 de diciembre de 2019**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**11 de mayo de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**18 de mayo de 2020**

**Silva Leticia Galetto**

San Luis / Argentina

Universidad Nacional de San Luis

silvigaletto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3961-8273>



Graciela Castro (compiladora) (2018) Militancias y políticas juveniles, Buenos Aires. ISBN-13: 9789877231816 ISBN-10: 9877231816 Formato: 13x20 Páginas: 328 URL: <https://www.teseopress.com/militanciasypoliticas>

El texto Militancia y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales, es una invitación a pensar algunas de las categorías conceptuales más relevantes en torno a los estudios de juventudes en la Argentina en los últimos 20 años. El libro reúne las producciones académico-científicas de un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de San Luis, que desde el año 2015, y a partir de un proyecto financiado con fondos de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, vienen produciendo conocimiento en torno a pensar distintos escenarios de las juventudes provinciales.

El libro consta de tres grandes apartados. El primero de estos reúne trabajos que se concentran en profundizar las múltiples y complejas definiciones teórico-epistemológicas en torno a las juventudes y sus procesos de involucramiento social. El segundo apartado indaga en los procesos a través de los cuales los y las jóvenes construyen lazos de identificación y pertenencia social. Y el tercer bloque de trabajos recupera producciones de las y los autores en torno a las juventudes y

los procesos de institucionalización en la provincia de San Luis. Así en una lógica deductiva el libro construye un recorrido que se inicia en la discusión teórica para indagar en los procesos sociales que los y las jóvenes disputan en los territorios.

Este modo de construir la publicación, no solo da cuenta de un modo de ordenar los capítulos, sino y fundamentalmente de la noción de conocimiento que atraviesa todo el texto. Esta idea de cómo se produce conocimiento en torno a las juventudes "del interior" lo resalta Andrea Bonvillani, en las primeras páginas del prólogo, al poner en evidencia que, para abordar las juventudes, hace falta tensionar el proceso mismo de conocimiento, cuestionando las construcciones conceptuales- epistémicas que las y los investigadores hacemos cuerpo, y reflexionando sobre los elementos teóricos que utilizamos para el abordaje de las y los sujetos de nuestras indagaciones.

Los capítulos que constituyen el primer apartado son cinco. Todos ellos reflexionan acerca de diferentes instituciones clásicas, que han definido la agenda de temas en torno a los que se ha pensado a las juventudes en la Argentina de este último siglo. En el capítulo 1 "Familia y jóvenes: influencia en la construcción de la subjetividad", Graciela Castro, construye, a partir de problematizar históricamente la función de la familia y los modos en que esta ha instituido formas de representaciones sociales, una analogía con las transformaciones que se han ido objetivando en relación a quienes son y qué características tienen los y las jóvenes, posibilitando la construcción de las juventudes como un modo heterogéneo y polisémico de abordaje teórico.

En el capítulo 2 "Realidades sociales y epistemología jurídica: edades y juventudes", Yussef Becher, problematiza en torno a la epistemología jurídica y a la forma en que el derecho ha definido y ha conceptualizado las juventudes y al género en la República Argentina, una mirada que articula y posibilita pensar en el marco de la complejidad, cómo una categoría tan compleja en su propia definición como las juventudes, no pueden evocarse unívocamente, sino que necesariamente requieren el abordaje desde una multiplicidad de dimensiones, donde se articule lo etario, el género, la dimensión socio- cultural, los modelos de control social, lo jurídico, lo legal, entre otras.

En el capítulo 3 "Las instituciones y su influencia en la construcción de la intersubjetividad hoy" Sandra Arito, Lucrecia Cerini, Mariela Cordero y Analía Rigoli se preguntan por qué y de qué manera, es en las instituciones donde se define el juego por la subjetividad y lo intersubjetivo. Este capítulo a partir de utilizar la figura de la cinta de Moebius resume la centralidad misma del apartado en la construcción del libro, ya que refleja el doble juego, sin cara y contracara, de los procesos de producción de subjetividad y la manera en que la misma es asumida y practicada. Lo que se sostiene a lo largo de todos los capítulos del libro, en una constante invitación a pensar que la categoría juventudes y militancia política no se dan de manera aislada, sino que se producen en el marco de institucionalidades, de temporalidades, de formas de percibir, de asumir y de narrar las juventudes en la Argentina en el último 15 años.

En el capítulo 4 "Brechas en la política social en la Argentina de nuevo siglo. De la narrativa a los sucesos", Laura Pautassi problematiza en



torno a las definiciones de las políticas sociales en la Argentina y los alcances que éstas han tenido, definiendo una otra institucionalidad para pensar las juventudes. Esto lo recupera en el siguiente capítulo "Las políticas de juventudes y de género en los escenarios sociales latinoamericanos", Yussef Becher, donde se propone pensar las políticas de juventud y género que se han definido en Argentina en estos últimos 20 años. Toda esa problematización define el escenario teórico-metodológico en el que se va a continuar pensando a lo largo del texto.

El segundo apartado del libro está formado por cinco capítulos que se preguntan acerca de los procesos de involucramiento social de las y los jóvenes. Haciendo especial hincapié en el modo que se vinculan con las prácticas políticas de militancia e identificación partidaria.

El capítulo 6 "Historias cotidianas juveniles", a cargo de Graciela Castro, avanza sobre la tarea creativa de construir datos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a las y los jóvenes. Y para dar cuenta de esta tarea explicita la manera en que ha sistematizado la información en torno a los siguientes ejes: a) contexto en el que se produjo la entrevista, b) ámbitos personales de inserción y características demográficas; c) historias familiares; d) tareas que desempeña en el partido o agrupación; e) significado de la militancia en sus vidas; y f) actitudes de otros frente a sus militancias; pudiéndose evidenciar que el fenómeno se comprende desde la multiplicidad de los actores que en se desenvuelven, y se entrecruzan discursivamente miradas propias, miradas de "otros" y también condicionantes del entorno.

En el capítulo 7 "Participación política juvenil en la contemporaneidad. Particularidades en una provincia argentina", Yussef Becher y Pablo Vommaro profundizan la indagación sobre las representaciones en torno a la militancia, como concepto amplio, que los y las jóvenes entrevistados han manifestado. Esta indagación parte de distinguir entre las diferentes formas de práctica política que han sido objeto de investigación en relación a las juventudes, ya se formales o en espacio informales, ya que en las trayectorias de los y las jóvenes esta diferenciación incide en la posibilidad de auto percibirse como militantes o no, y también en la manera que dotan de sentidos a las posibilidades de incidencia pública política que tienen.

En el capítulo 8 "Espejos en reversa: representaciones juveniles", Graciela Castro toma la compleja tarea de armar un rompecabezas abordando los conocimientos que los y las jóvenes sujetos de su investigación tenían acerca de los y las jóvenes de otros tiempos, abocándose a las juventudes de las últimas cuatro décadas, en el supuesto de que en la construcción de sus congéneres se materializan miradas propias y aprendidas sobre sí mismos. De alguna manera la historicidad de la categoría arroja elementos sobre las identidades juveniles vigentes, lo que profundiza Yussef Becher en el capítulo 9 "De trincheras y fronteras. La construcción de la identidad juvenil en la política" del libro. Acá hace un corte especial en la investigación para ahondar en la manera en que los y las jóvenes, a partir de sus propios elementos discursivos, construyen una identidad propia y una identidad en relación a otros con los que comparten sus espacios de militancia, sean o no jóvenes. Así esta manera de decirse se vuelve lugar de resistencia (trinchera) y lugar de distinción (frontera) en la necesidad de contar con

elementos propios y únicos, pero que al mismo tiempo los y las entrecruzan en un relato colectivo, histórico e ideológico.

Así el capítulo 10 "Recorridos de militancia. Entre la cercanía social y los aparatos partidarios", último de la sección de involucramientos sociales, trae a cuenta en las palabras de Graciela Castro, la riqueza de las investigaciones cualitativas. En este capítulo los y las protagonistas se hacen explícitos en sus propias voces, en fragmentos puros de entrevistas realizadas que permiten, conjuntamente con los y las investigadoras, ir desentrañando los relatos en torno a sus propias trayectorias de militancia, sus inicios, sus inquietudes, sus motivaciones. Sin lugar a dudas es un capítulo que refleja lo heterogéneo y lo complejo de pensar las juventudes unívocamente, y da cuenta de la riqueza que tiene la polifonía y la búsqueda por la característica particular.

Así se avizora el último apartado del libro: Militancias y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales. En este se recupera trabajos que abordan el estudio de las juventudes desde la vinculación de los y las jóvenes con políticas e institucionalidades públicas, pensando fundamentalmente la cuestión del territorio.

El capítulo 11 "Juventudes, vulnerabilidad y ¿resistencias?" pertenece a Rocío Velázquez, quien tensiona la posibilidad de acceso que los y las jóvenes tienen en dos barrios de la zona sur de la ciudad de San Luis, y en la construcción de inequidades y barreras que se perciben y se objetivan. Así hacia el final la autora se pregunta por las posibilidades de resistencia que los y las jóvenes tienen en contextos de vulnerabilidad, y en contraparte la lectura de aceptación que los y las jóvenes realizan de estas situaciones.

En el capítulo 12 "Representaciones sociales sobre los jóvenes sometidos a procesos de judicialización en ámbitos penales", Aldana Romano ahonda en torno a una temática más que preocupante en nuestro país, como es la discusión en relación a la baja de la edad de imputabilidad. Para abordar de manera inicial este tema indaga en las representaciones sociales que los agentes judiciales tienen en relación a los y las jóvenes en conflicto con la ley. Para ello se sirve de dos insumos, el primero las consultas que jóvenes de entre 16 y 26 años realizan en el Consultorio Jurídico Gratuito dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, y en segundo lugar de la posibilidad de acceso a los agentes judiciales al encontrarse ella misma en instancia de desarrollo de su práctica profesional. Resulta interesante como Romano puede identificar algunas miradas adultocéntricas signadas por la autoresponsabilización de los y las jóvenes de su situación con la justicia, de la representación de los mismos como sujetos anómalos.

Y finalmente en el último capítulo del libro "Las juventudes y su vínculo con la burocracia estatal. Entre marcas generacionales y redes de sociabilidad", el 13, Yussef Becher propone una mirada generacional e histórica en relación a las juventudes que transitan programas de transferencia condicionada de ingresos, ya sea nacionales o provinciales, dando cuenta de la necesidad de hacer difusas las fronteras cronológicas para pensar las juventudes en la Argentina reciente, al mismo tiempo que identifica en las experiencias subjetivas de los y las jóvenes que acceden a los programas, un crisol que las funde y hace del hecho

de ser joven en la Argentina reciente una multiplicidad de formas y vivencias compartidas y distintivas al mismo tiempo.

Así el libro termina abordando en un análisis dialéctico a los y las jóvenes de la provincia, ya que los problematiza en tres dimensiones: una teórica, una en relación a los procesos de involucramiento social, y la última que aborda las institucionalidades públicas de las que son destinatarios. Pudiendo así dar cuenta de la necesidad de complejizar la categoría construida y de tensionar las propias miradas que el investigador hace y posee.

Resulta necesario hacer dos observaciones más, que merecen una particular atención: la primera acerca de lo ameno de la escritura y consecuentemente la lectura que posibilita. Y un segundo punto que merece especial atención, es la dimensión intergeneracional de los autores de cada uno de los capítulos, y en un todo en la obra en general. Digo esto porque una buena parte de los autores son jóvenes investigadores, en diferentes instancias de formación y de militancia política a partir de los procesos de escritura, en un proceso de dialogo disciplinar, generacional y de época con investigadores e investigadoras de vasta trayectoria.

El libro Militancia y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales de una manera muy particular, atrapante y al mismo tiempo con rigurosidad académica y científica, constituye una invitación a seguir pensando los escenarios que hoy traen a cuenta los y las jóvenes en esta etapa institucional de la Argentina.



## Reseña de libro: Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos

Resenha de livro: Educação Intercultural Bilingüe e enfoque de interculturalidade nos sistemas educativos latino-americanos. Avanços e desafios.

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**8 de diciembre de 2019**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**20 de enero de 2020**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**6 de febrero de 2020**

**Raúl Esteban Ithuralde**

Universidad Nacional de Santiago del Estero  
Santiago del Estero /Argentina  
ithu19@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9757-0530>



Corbetta, Silvana (coord.) (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO. Signatura: LC/TS.2018/98. 129 páginas.

Recuperado el 25/07/2019  
de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>

En las últimas décadas la diversidad fue ganando lugar en el espacio público. La diversidad sociocultural y la biodiversidad comenzaron a ser habladas en términos de valor, recurso y hasta de derecho (Briones, 2007). En este sentido, los pueblos originarios/indígenas y los grupos afrodescendientes comenzaron a obtener reconocimiento de parte de los Estados en América Latina y también novedosos derechos jurídicamente garantizados. Sin embargo, las dimensiones de etnia/raza siguen siendo una variable fundamental para indagar y pensar sobre las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales existentes en todo el mundo y en particular en América Latina. Existe una persistente discriminación hacia las poblaciones basadas en estos criterios en distintos ámbitos, aunque hoy sea menos explícita que varias décadas o siglos atrás.

El libro coordinado por Silvina Corbetta, y que tiene entre sus autores a los profesores de la Universidad Nacional de Santiago del Estero Carlos Bonetti y Fernando Bustamante y al docente de la Universidad de Buenos Aires Albano Vergara Parra, justamente se centra en estas desigualdades que hoy siguen existiendo en América Latina con foco en los sistemas educativos. Constituye entonces un trabajo de sistematización de información muy necesario, ya que aunque existen trabajos antecedentes a nivel regional (por ejemplo, CEPAL, 2014 y 2016; Del Pópulo, 2017), pocos están enfocados en las desigualdades de la Educación Intercultural Bilingüe y sus distintas denominaciones en un análisis a nivel latinoamericano (entre ellos, López, 2012; OREAL/ UNESCO; 2017; SITEAL, 2011). De esta forma, podemos encontrar a lo largo de sus distintos capítulos cuáles son las brechas hoy existentes en diversos países de América Latina de las poblaciones indígenas y afrodescendientes respecto del resto de la población (cuantificadas en distintas dimensiones), los diferentes derechos jurídicos en términos educativos, culturales y lingüísticos que hoy han alcanzado las poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada país y una serie de políticas públicas implementadas por los Estados en América Latina que tendrían como misión reducir las mencionadas brechas y hacer efectivos los anteriores derechos consagrados legislativamente. Es un aporte fundamental entonces para, entre otros, gestores/as de políticas públicas, legisladores/as a la hora de pensar y evaluar normativas y programas y planes de política pública; para movimientos y organizaciones sociales y políticas que pueden acceder a cómo en otros países se ha hecho lugar a sus históricas y centenarias demandas; a investigadores de la temática para desnaturalizar la realidad existente en sus estados y naciones y contextualizarlas a nivel regional.

En el capítulo 1, "Enfoques y debates actuales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalidad en la educación", se hace un recorrido histórico respecto a la valoración de la diversidad y de las distintas formas de conceptualizar a la Educación Intercultural (y en particular, a la Educación Intercultural Bilingüe -EIB-). Se muestra cómo la gubernamentalidad neoliberal se ha apropiado de la diversidad cultural y la ha conceptualizado, generando políticas públicas y programas enfocados a la misma con una perspectiva mercantilizadora. A la vez, y en contraposición a lo anterior, movimientos sociales y organizaciones indígenas y de afrodescendientes se oponen a ese proyecto de multiculturalidad buscando una interculturalización de la sociedad toda. Los movimientos sociales, populares, campesinos, indígenas, afrodescendientes han ocupado un lugar fundamental en la producción de conocimiento pedagógico latinoamericano, generando alternativas educativas propias a la vez que importantes desafíos para los sistemas educativos de la región. Recuperar esas construcciones para repensar las instituciones educativas y los lazos sociales en ellas y con las comunidades se vuelve entonces una deuda con los anteriores grupos. Pero además, se plantea el derecho de todas las poblaciones a una educación donde se recreen "saberes socialmente productivos, culturalmente significativos y políticamente emancipadores" (Cullen, 2009: 114). Esto permitiría volver sobre experiencias estatales que han quedado trancas o reducidas a documentos muy generales (como la



de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires entre los años 2005 y 2007 (Cucalón, Cordero y Dumrauf, 2017; Thisted, 2007; Diez, Thisted y Martínez, 2015), sin lograr llegar a diseños y desarrollos curriculares, a materiales para el aula, a la formación docente y, por sobre todo lo anterior, a las vivencias del estudiantado. Vivencias que puedan configurar una experiencia social otra respecto a lo escolar y, en general, a lo estatal. El libro abre así la puerta a pensar cómo hacer ingresar estas experiencias y saberes acumulados en los sistemas educativos, cómo quienes ejercemos como educadores en ellos podemos aprender de los movimientos sociales y transformar allí nuestras prácticas.

En el capítulo 2, "Qué dicen los indicadores sobre los déficit en la educación de pueblos indígenas y afrodescendientes", se muestran de manera comparativa las brechas existentes en materia de indicadores educativos entre la población no indígena/no afrodescendiente y la indígena y la afrodescendiente en los distintos países de América Latina y el Caribe, pasando por los clásicos como: alfabetización, asistencia a establecimientos educativos, terminalidad educativa (primaria y secundaria), repitencia, etc., sino también sobre otros menos utilizados, como ser: uso de lenguas maternas, déficit de infraestructuras y vulnerabilidad en las escuelas. Se muestra entonces cómo es necesario recurrir a estos últimos para poder comprender mejor el anudamiento entre distintas dimensiones en que se estructura la desigualdad social, en este caso, clase y raza/etnia. Por último, vuelven sobre cómo la dimensión de género se interseca con estas dimensiones, por lo cual las mujeres sufren múltiples vulneraciones, recuperando así conceptualizaciones de los feminismos negros (Crenshaw, 1991). Identificando entonces la existencia de "desigualdades persistentes en las biografías de las madres" (Corbetta et al, 2018: 54), se proponen cinco ejes necesarios de análisis para esta temática: 1) logros educativos diferenciales, 2) el uso de la lengua materna en la enseñanza (y la evaluación), 3) la multicausalidad, 4) la dimensión de género y 5) la interacción de factores específicos con la particularidad indígena/afrodescendiente, que muchas veces son difíciles de capturar, y que resalta la importancia de una educación que recupere contenidos y métodos educativos propios de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. En este sentido, entendemos aquí que interculturalizar al Estado implicaría también interculturalizar la producción de indicadores, censos, estadísticas, que deben ser rehechas desde cero para que desde su origen esté en ellas el pensamiento indígena, afrodescendiente, popular, campesino, de las diversidades sexuales. De otra manera (como nos lo vislumbraba Bourdieu (2003) en sus estudios sobre Argelia), siempre estaremos mirando las desigualdades desde el lugar del Estado blanco, masculino, europeo, cristiano, científico (y legitimando su epistemología al seguir nominando a los demás grupos sociales desde ese lugar). El riesgo no es solamente analizar la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes desde la visión del blanco, sino también (y con igual importancia) que la cosmovisión de aquellos esté ausente al estudiar la educación de blancos y criollos.

En el capítulo 3, "Las políticas de educación destinadas a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y la perspectiva intercultural

en los sistemas educativos de América Latina: alcances y desafíos”, se hace un repaso y sistematización de los instrumentos de derecho internacional, regional y nacional que resguardan derechos propios de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y también a la interculturalización de diferentes ámbitos de la vida de toda la población y de las políticas públicas, con foco en la lengua y la educación. Nuevamente se nota un mayor avance de las poblaciones indígenas respecto a garantías jurídicas y como beneficiarias de políticas públicas con respecto a quienes son afrodescendientes. Se plantean aquí dos cuestiones interesantes para desnaturalizar la imagen esencializada de indígenas y afrodescendientes (que para serlo muchas veces se les exige mantener las mismas costumbres que antes de la conquista y genocidio americano, aunque no se le exige a un español vestirse como Don Quijote para decirse español), reconociendo así el carácter dinámico e histórico en la construcción de las identidades: el reconocimiento de derechos de quienes han migrado a las urbes (Corbetta et al, 2018: 64), y entonces de la violencia colonial y estatal que los expulsa de sus territorios, y la necesidad de potenciar la educación intercultural con la tecnología (Corbetta et al, 2018: 71-72), promoviendo a través de esta renovados lazos de intersubjetividad (Maggio, 2012).

Por último, en el capítulo 4, “Conclusiones y recomendaciones en materia de Educación Intercultural Bilingüe y en materia de interculturalidad para todos” se realiza una síntesis de lo trabajado y se proponen de forma sucinta posibles áreas para nuevas acciones legislativas y de política pública en pos de una igualdad. Se destacan la necesidad de interculturalizar al Estado todo, donde la cuestión lingüística cobra una relevancia fundamental, haciendo foco en posibles acciones en el ámbito educativo, y de pensar una diversidad epistémica y de cosmovisiones.

Un eje que recorre todo el libro es la necesidad de interculturalizar al Estado, las instituciones y al sistema educativo todo. Como sostienen Díaz y Rodríguez de Anca (2014) a partir de su trabajo con poblaciones mapuches en Argentina, éstas ya tienen que ejercer prácticas interculturales en su cotidianeidad, ya que el Estado, los servicios públicos, las empresas privadas, etc. se organizan con una lógica cultural que no les es propia, y deben aprenderla para poder interactuar con estos. El “inter” de la interculturalidad entonces deben alcanzarlo entonces los otros sectores cuya cultura es la cultura hegemónica dominante y cuyas prácticas cotidianas no les imponen aprender sobre otras culturas, cosmovisiones y epistemes para su supervivencia en esta sociedad (capitalista, patriarcal, colonial). Sin una amplia transformación del Estado y una formación inicial y en servicio en clave intercultural de sus funcionarios/as (incluyendo a los/as docentes), la Educación Intercultural Bilingüe en sus diferentes denominaciones (y cualquier otro programa dirigido exclusivamente hacia las poblaciones indígenas y/o afrodescendientes) se queda sólo en una política compensatoria, que no toma a sus destinatarios/as como sujetos de derecho, sino como “sujetos de atención” (Corbetta, 2018: 25).

En relación al punto anterior, una cuestión que el libro visibiliza constantemente (como cuestión estructural de la Educación Intercultural Bilingüe) es la imperiosa necesidad de revalorizar y otorgar un lugar

destacado en la educación a las lenguas maternas de la población indígena. Esto es una cuestión recurrente entre el pensamiento educativo crítico latinoamericano. Simón Rodríguez propuso una enseñanza en lengua quechua. Freire (1977), en sus *Cartas a Guinea Bissau*, ya lo trabajó fuertemente, en tanto la educación en una lengua de los colonizadores no se despegaría de dicho carácter opresor. No es menor entonces cuál será la lengua a partir de la cual se aprenderá a leer y a escribir, si se usarán las lenguas maternas indígenas como vehículo para el aprendizaje del castellano o portugués o si la lengua materna será solamente una asignatura. Se sostiene en el libro que la "enseñanza en el idioma dominante condiciona el acceso y la permanencia en el sistema educativo debido a las limitaciones lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que impone" (Corbetta, 2018: 43). En tanto la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino que estructura todo el pensamiento humano, por lo cual educar en lenguas maternas es parte de una justicia cognitiva (De Souza Santos, 2010) o epistémica, que incluye a la vez a las cosmovisiones y formas culturales de los pueblos. Justicia epistémica sin la cual no se pueden alcanzar una justicia curricular (Terigi, 1999) y una justicia social como meta de las políticas públicas. Nuevamente, la cuestión de la lengua atraviesa a todo el Estado y sus políticas y por lo tanto, los autores muestran la importancia de garantizar derechos lingüísticos generales y no reducidos solamente a los sistemas educativos.

Uno de los hallazgos destacados que se presentan en el libro, es que mientras que la desigualdad étnica se ha visibilizado en las últimas décadas y que a la vez ésta ha sido objeto de diversidad de políticas públicas, que se han firmado tratados internacionales reconociendo distintos derechos a las poblaciones indígenas y que también las constituciones y leyes nacionales han ido incorporando los mismos u otros propios en cada país, mucho más lento y menor ha sido el avance de las comunidades afrodescendientes por reducir las distintas desigualdades a las que se enfrentan. Esto se visibiliza en los derechos jurídicos alcanzados por este grupo (de los que se hace una sistematización en el capítulo 3) y también en los índices cuantitativos que se muestran sobre todo en el capítulo 2, donde la población afrodescendiente muestra en la casi totalidad de los países mayor índices de analfabetismo, de no terminalidad de niveles educativos obligatorios, menor acceso a la educación superior, etc. Esto es de particular importancia en Argentina, si el blanqueamiento, a través de distintas estrategias discursivas y metáforas como el crisol de razas (Briones, 2005), ha perdido su completa hegemonía respecto a las poblaciones indígenas, todavía no lo ha hecho respecto a la población afrodescendiente, que se dice casi "extinta".

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales, en: Briones, C. (comp.).

- Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires, Antropofagia.
- Briones, C. (2007). La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancia y efectos. *Revista Educación y Pedagogía* 19(48): 37-56.
- CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago de Chile.
- Cucalón, P; Cordero, S; Dumrauf, A (2017). Interculturalidad y Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud en la Provincia de Buenos Aires. *Reunión de Antropología del MerCoSur*. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía.
- de Souza Santos, B (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, TRILCE.
- Del Pópolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile, CEPAL
- Diez, ML; Thisted, S y Martínez, ME (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Antropología y Educación* 6(9): 163-168.
- Díaz, R y Rodríguez de Anca, A. (2014) Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional, en: Villa, A. y Martínez, M. (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires, Noveduc.
- Freire, P (1977). *Cartas a Guinea Bissau*. México, Siglo XXI.
- López, N. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Maggio, M (2012). *Enriquecer la enseñanza: los espacios de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Thisted, S (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires.



Tramas/*Maepova*

---

Misceláneas  
Diversos  
Miscellaneous

---



## Guía para las autoras y los autores

### ACERCA DE LA REVISTA

La Revista del CISEN Tramas/Maepova, es una publicación electrónica de alcance internacional, con una periodicidad semestral fija -enero/julio- arbitrada, de carácter científico y humanístico editada de forma ininterrumpida desde el año 2013 por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La revista se publica en Acceso Abierto (Open Acces) a través de la plataforma Open Journal System (OJS) del Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (Caicyt-Conicet), bajo la licencia Creative Commons, por lo cual todos los textos están disponibles en su totalidad de forma permanente.

Actualmente la revista se encuentra indexada en Sistemas de Evaluación, Bases de Datos, Directorios, Catálogos, Bibliotecas y Portales especializados en línea en América, África, Asia y Europa.

Tramas/Maepova evalúa los textos a través del sistema de evaluación externa por expertos (peer review), bajo la metodología doble ciego (doble blind review), los cuales son elaborados conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA).

La revista no cobra APCs, tasa de procesamiento de artículos, tampoco cobra por el envío, procesamiento ni publicación de un artículo.

Tramas/Maepova adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y a la Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica.

### TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista del CISEN Tramas/Maepova tiene como **objetivo** difundir trabajos originales que aporten a ampliar los conocimientos en el campo socio educativo y de las ciencias sociales y humanas.

Tramas/Maepova **está dirigida** a la comunidad científica nacional e internacional, referentes sociales, pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes que desarrollan investigaciones, docencia y extensión en el ámbito de la educación superior.

La **cobertura temática** de la revista es de alcance internacional de carácter científico y humanístico, por lo que acepta contribuciones originales en español y portugués resultados de procesos y conclusiones de investigaciones y experiencias en materia de cultura, educación, sociedad, trabajo, salud y los derechos humanos.

## POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Tramas/Maepova provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento.

Esta revista no posee periodos de embargo, los números publicados quedan a libre disposición del público. Las únicas limitaciones que tendrán quienes usen los artículos y reseñas son las impuestas por la **licencia Creative Commons CC BY NC SA 4.0** que es la licencia con la que publica Tramas/Maepova.

## FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

Entre los años 2013 y 2020 la Revista del CISEN Tramas/Maepova a través de un esfuerzo de su equipo de trabajo sostuvo la publicación semestral. A partir del año 2021 la revista adoptara la publicación permanente.

## POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

El plagio es considerado un delito debido a que intencionalmente se ha ocultado el reconocimiento de la autoría de lo trabajado y se pretende apropiarse del esfuerzo intelectual de otras personas en beneficio propio. Por ello la Revista del CISEN utiliza un programa antiplagio, que en este momento es Plagiarism Checker X. Este programa se utiliza al recibir los artículos y antes de cualquier envío para evaluación.

## ACERCA DE LA PUBLICACIÓN CONSECUTIVA A UNA MISMA PERSONA

Revista del CISEN Tramas/Maepova establece periodos de espera para cualquier persona que desee publicar en nuestros números regulares. Las especificaciones son:

- a) Quien haya publicado en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" deberá esperar 3 números por medio para postular una nueva publicación en estas secciones.
- b) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y desea postular un trabajo a otras secciones, deberá esperar 1 número por medio antes de estar habilitada para hacerlo.
- c) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y luego de 1 número por medio publicó en otra sección de la revista, tendrá que esperar 3 números por medio antes de estar habilitada para volver a postular un nuevo trabajo.
- d) Una persona que haya publicado en la sección "Reseñas" podrá postular a las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" siempre que haya pasado 1 número por medio desde su publicación y





en el caso de ser publicada su nueva propuesta, tendrá que esperar 3 números por medio para volver a publicar.

\*Esta política se aplicará independientemente al orden de la autoría, así sea autoría principal o coautoría.

## PARÁMETROS GENERALES PARA PUBLICAR

El envío de un trabajo a la Revista del CISEN Tramas/Maepova supone que sus autoras/es autorizan a que la misma publique los textos en otros medios electrónicos e impresos, bases de datos, directorios, catálogos y registros en acceso abierto.

Es responsabilidad de las/os autoras/es el contenido de cada texto, como así también tramitar la autorización para reproducir ilustraciones, tablas o figuras tomadas de otras/os autoras/es y/o fuentes.

Los artículos postulados serán originales e inéditos, no estarán sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.

El envío de originales se realizará de forma digital, utilizando la plataforma en línea para envíos de contribuciones de la revista.

Se deberá elegir una sección de la revista para presentar el trabajo.

Se enviarán tres archivos, uno estará compuesto por la carátula, el otro por el artículo propuesto y el tercero por la nota dirigida a la revista.

La caratula contendrá:

- a) El título (Tipo oración y centrado en negrita)
- b) Nombre del/la autor/a o autores/as, hasta tres por artículo, (alineado a la izquierda).
- c) Pertenencia institucional, (Nombre completo, no siglas)
- d) Líneas de investigación que desarrolla
- e) Dirección postal
- f) Correo electrónico
- g) Número telefónico
- h) ORCID ID

El artículo propuesto se iniciará con el nombre de este -escrito tipo oración y centrado en negrita-, no debe incluirse ningún tipo de referencia del/la autor/a o autores/as [esta advertencia es válida para todo el desarrollo del artículo] a continuación el resumen -texto justificado- debajo con alineación izquierda las cinco palabras claves separadas por una coma.

Así mismo la/el autor/a incluirá Título, Resumen y Palabras Claves en español, portugués e inglés. El desarrollo del artículo se ajustará a las características de la Política de Sección a la que se postula el texto.

Toda contribución será acompañada con una carta dirigida a la Revista, donde se solicitará que el trabajo sea sometido al proceso de arbitraje, declarando que la obra es original e inédita y que no es presentada en forma simultánea a otro proceso de evaluación, además se incluirá una breve reseña curricular (CV abreviado), no más de una página.

## PAUTAS DE FORMATO Y EXTENSIÓN

Los artículos y las reseñas serán presentados en procesador de texto Word RTF (compatible). El papel será configurado en tamaño A4, márgenes: izquierdo 3cm, superior, inferior y derecho 2,5 cm., tipografía Times New Roman número doce (12), espacio doble. Título centrado en negrita, subtítulos alineados a la izquierda, separados del párrafo anterior y posterior por un espacio. Los párrafos tendrán formato justificado, sin espacio, sin sangría, salvo cuando se trate de los que siguen a títulos o subtítulos. El texto en todo su desarrollo solo incluirá cursivas, subrayados y negritas en los casos que lo indique la norma APA.

El título del trabajo, preferentemente, no debe exceder las 7 palabras. Los artículos no superarán la cantidad de 9.000 palabras y las reseñas se redactarán en un máximo de 5.000 palabras.

**Resumen:** 150 palabras en español, portugués e inglés.

**Palabras clave del trabajo:** 5 conceptos en español, portugués e inglés, separados por una coma.

**Notas de pie de página:** Se utilizarán para ampliar o sugerir información, no para las referencias bibliográficas.

- a) Irán a espacio sencillo, fuente Times New Roman en 8 puntos, formato justificado
- b) con numeración consecutiva
- c) en caracteres arábigos. Se recomienda usar comando "Referencias: Insertar notas al pie".

### Citas textuales:

- A) Hasta 40 palabras se incorporan al cuerpo del texto, destacando la cita entre comillas, seguida de la referencia correspondiente.
- B) Más de cuarenta palabras, en párrafo nuevo con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático.

**Testimonios de entrevistas:** en un párrafo aparte con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático, destacado el párrafo en cursivas o itálica. Recordamos que la confidencialidad de datos e informantes es responsabilidad de los autores.

**Referencias bibliográficas:** En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por Normas APA (American Psychological Association), edición del año 2015.

**Ilustraciones, gráficos y tablas:** Todos los materiales gráficos irán en el texto y en archivos aparte nombrados por orden de aparición en el texto ("IMAGEN1"; "GRÁFICO 2"; "TABLA 3"). Las imágenes tendrán calidad de 300dpi y se enviarán en formatos .jpg. Las tablas no superarán los 10 renglones (filas) de extensión. Las tablas y gráficos deberán ser enviados en Excel. En el caso de los gráficos, el autor enviará también los datos numéricos a partir de los cuales se generaron los mismos.

## PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

1. Se comunica la recepción de la contribución vía correo electrónico.
2. El Comité Editorial evalúa si el artículo cumple con las Políticas Editoriales de la revista y las instrucciones para las autoras y los autores. De esta primera etapa pueden darse los siguientes casos:
  - Sí el artículo cumple con el marco normativo y el perfil de la revista, pasa a la etapa de revisión doble ciego (doble blind review).
  - Si el artículo, no cumple con alguna/s de las instrucciones para las autoras y los autores o con el perfil de la revista. Se devuelve para que se realicen las modificaciones necesarias, un lapso de 15 días hábiles. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá que no desea publicar.
  - No es pertinente. Se devuelve a su autor.
  - Todas las decisiones tomadas por el Comité Editorial son comunicadas a sus autoras/es en todos los casos.
3. El arbitraje doble ciego (doble blind review), es un proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la Revista del CISEN Tramas/Maepova y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo. Se remite la contribución a cada evaluador o evaluadora sin elementos ni referencias que pudieran identificar la autoría de esta, se prevé un periodo aproximado de 60 días hábiles para la evaluación del artículo.
4. Cumplido el plazo establecido cada árbitro enviará una evaluación debidamente fundamentada y con recomendaciones si las hubiera. Existen tres dictámenes posibles: publicación directa, publicación sujeta a modificaciones y no se recomienda publicar, esta decisión es inapelable.
5. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se solicitará su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá como decisión que no desea publicar.

## ESPECIFICACIONES SOBRE EL CONTENIDO MÍNIMO SEGÚN SECCIONES

- A) Artículos:** se consideran resultados y avances de investigación, reflexiones teóricas sobre temáticas del campo social en general. Como mínimo los artículos contendrán: Introducción: en ella se explicita el tema, el propósito u objetivos del artículo, la contextualización del problema según marco teórico de referencia, la justificación o relevancia del trabajo, los aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicitar la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque y decisiones de orden metodológico, procedimientos de análisis de datos. Resultados: en este apartado se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaracio-

nes, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: en este apartado se señalarán los hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA).

Así mismo en esta sección se espera recibir contribuciones vinculadas a prácticas socioeducativas y culturales: se considerarán documentos de trabajo, ensayos, reflexiones y experiencias. Las mismas presentaran como mínimo: Introducción: presentando el propósito u objetivos del artículo, la contextualización de la experiencia o problema abordado, marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo y aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explícita la organización del resto del texto, no se deben incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario y/o sujetos destinatarios de la experiencia o mejora propuesta, enfoque y decisiones metodológicas. Resultados: se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas, imágenes según corresponda al tipo de experiencia. Conclusiones: se señalarán las principales reflexiones acerca de la experiencia o propuesta presentada, se destacarán logros y dificultades más relevantes de forma breve y clara, si fuera pertinente se plantearán las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de la propuesta o mejoras. Referencias Bibliográficas: se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

**B) Dossier:** Esta sección dará a conocer artículos relacionados a problemáticas y/o temáticas específicas por convocatorias internas (realizadas por la revista) o convocatorias externas (realizadas por coordinadores/as o responsables que postulan su temáticas o áreas problemática). Se espera difundir resultados y avances de investigación que aporten a la producción de conocimiento especializado. Las contribuciones como mínimo presentaran: Introducción: donde se expone el tema, propósito u objetivos del artículo, contextualización del problema según marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo, aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y se explícita la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque, decisiones de orden metodológico y procedimientos de análisis de datos. Resultados: se presentarán a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: se señalarán hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

**C) Reseñas:** Se espera recibir contribuciones que den a conocer obras y/o eventos académicos recientes, (no más de dos años de edición de la obra académica o de realización del evento) vinculados al perfil de la revista. Las características del texto serán las siguientes: El texto iniciara con el título la obra o evento reseñado destacado en negrita, centrado, de bajo un renglón de por medio se consignarán los datos completos de la obra incluyendo números de páginas, del ISBN y/o medio de acceso: dirección electrónica, biblioteca donde se encuentra la obra, o alguna otra forma de ponerse en contacto con la obra y/o evento, alineación derecha letra tipografía once (11). En el cuerpo del texto el autor dará a conocer su posicionamiento respecto de la obra o evento. Las reseñas no presentan subtítulos de contenido, pero el texto debe contener introducción, desarrollo y cierre. Es preciso que se especifique el público al que está dirigida la obra o el público destinatario del evento. Se presente la estructura (capítulos, temas, tópicos) u organización (si se tratara de un evento). Se destaquen las cualidades de la obra o evento. La reseña da una visión panorámica y crítica sobre una obra o evento según la perspectiva del autor de esta, se caracteriza por un lenguaje narrativo y descriptivo, sitúa el contexto de producción y referencia al autor u organizadores.

Estas especificaciones pretenden asegurar los contenidos mínimos de los textos, no obstante, la presentación de títulos y subtítulos es creatividad del autor.

Para este sistema de citas es importante tener presente que:

- Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el Autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes, por ej. Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión "pp."
- Los Autores son los responsables del contenido, los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen. Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

## REVISIÓN CIEGA HECHA POR EXPERTOS

Para asegurar la integridad de la evaluación ciega, es necesario evitar que la identidad de las/os autoras/es sea conocida. Para ello seguir los siguientes pasos al momento de guardar el archivo:

1. Haber eliminado toda referencia de la autoría del texto, por ejemplo, haber utilizado "Autor" y año en las referencias y en las notas al pie de página,
2. Con los documentos de Microsoft Office, la identidad del autor debe ser eliminada también de las propiedades del archivo (ver bajo Archivo en Word), pulsando sobre lo siguiente, comenzando por Archivo en el menú principal de la aplicación Microsoft: Archivo > Guardar Como > Herramientas (u Opciones en una Mac) > Seguridad > Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar > Guardar.

### LISTA DE COMPROBACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, las/os autoras/es se comprometen a cumplir con todos los criterios que se nombran a continuación:

1. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Instrucciones a las/os autoras/es.
2. Corroborar el cumplimiento de las instrucciones "Revisión Ciega hecha por Expertos".
3. El trabajo, o una significativa para del mismo, no ha sido publicado en ningún medio y no será enviado a otra revista científica o a cualquier otra forma de publicación, mientras dure el proceso de evaluación.
4. Todas/os las/os autoras/es son responsables del contenido del artículo.
5. Todas/os las/os autoras/es manifiestan si hubo o no, conflicto de intereses.
6. Se detallan todas las fuentes de financiación externa.

### DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

### DATOS DE CONTACTO

Revista del CISEN Tramas/Maepova  
 ISSN-e 2344-9594.  
 Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)  
 Universidad Nacional de Salta (UNSa).  
 Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.  
 Tel. (+54) 387 / 42-55551.  
 Fax. (+54) 387 / 42-55520.  
 Correo electrónico: [tramas@unsa.edu.ar](mailto:tramas@unsa.edu.ar)  
 Página web: <http://humani.unsa.edu.ar/cisen/>



## Guia para autoras e autores

### SOBRE A REVISTA

A Revista do CISEN Tramas/Maepova é uma publicação eletrônica de alcance internacional, arbitrada, de caráter científico e humanístico, editada de forma semestral (janeiro e julho) e ininterrupta desde 2013 pelo *Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino* (CISEN) da *Universidad Nacional de Salta* (UNSa).

A revista é publicada em *Open Acces* (acesso aberto) através da plataforma *Open Journal System* (OJS) do *Portal de Publicaciones Científicas Técnicas do Caicyt-Conicet* (PPCT) do *Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica*, sob a licença da *Creative Commons*. Seus textos ficam disponíveis em sua totalidade de forma contínua.

Atualmente, a revista se encontra indexada nos sistemas de avaliação, bases de dados, diretórios, catálogos, bibliotecas e portais especializados online na América, África, Ásia y Europa.

A Tramas/Maepova avalia os textos por meio de *peer view* (revisão por pares), usando a modalidade *double blind review* (duplo-cego). Tais textos são elaborados conforme as normas de publicação da *Asociación Americana de Psicología* (APA).

A revista não cobra APCs, taxa de processamento de artigo e tampouco pelo envio, processamento ou publicação dos textos.

A Tramas/Maepova adere à Declaração de São Francisco sobre a Avaliação de Pesquisas (DORA), e à Iniciativa Helsinki sobre Multilinguismo na Comunicação Científica.

### TEMÁTICA E ALCANCE

A Revista do CISEN Tramas/Maepova tem como **objetivo** difundir trabalhos originais que contribuam para ampliar os conhecimentos do campo socioeducativo e das ciências sociais e humanas.

A Tramas/Maepova é **dirigida** à comunidade científica nacional e internacional, referentes sociais, povos indígenas, afrodescendentes e migrantes que desenvolvam investigações, docência e extensão no âmbito da educação superior.

A **cobertura temática** da revista é de alcance internacional, de caráter científico e humanístico, aceitando contribuições originais em espanhol e português, resultadas de processos e conclusões de investigações e experiências em matéria de cultura, educação, sociedade, trabalho, saúde e direitos humanos.

## POLÍTICA DE ACESSO ABERTO

A Tramas/Maepova oferece acesso livre e imediato a seu conteúdo sob o princípio de tornar disponível de forma gratuita os trabalhos ao público, o que fomenta um maior intercâmbio de conhecimento.

A revista não possui períodos de embargo, sendo assim, os números publicados ficam à inteira disposição de todas/os.

As únicas limitações impostas àqueles/as que usarem os artigos e resenhas são as definidas pela licença Creative Commons CC BY NC SA 4.0, que é a licença que a revista Tramas/Maepova utiliza para sua publicação.

## FREQUÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

Entre 2013 e 2020 a Revista do CISEN Tramas/Maepova manteve a publicação semestral por meio do esforço de sua equipe de trabalho. A partir de 2021, a revista será de publicação permanente.

## POLÍTICA DE DETECÇÃO DE PLÁGIO

O plágio é considerado crime, já que intencionalmente se oculta o reconhecimento da autoria do trabalho. Por meio dele, pretende-se fazer apropriação do esforço intelectual de outras pessoas em benefício próprio. Por isso, a Revista do CISEN utiliza um programa antiplágio para verificação, o *Plagiarism Checker X*. Esse programa é utilizado logo que se recebem os artigos, sempre antes de qualquer envio para avaliação.

## SOBRE A PUBLICAÇÃO CONSECUTIVA DE UMA MESMA PESSOA

A Revista do CISEN Tramas/Maepova estabelece períodos de espera para qualquer pessoa que pretenda publicar regularmente. As especificações são:

- a) Quem tenha publicado nas seções "Dossiê" ou "Artigos Científicos" deverá esperar o intervalo de 3 outros números posteriores para postular uma nova publicação nessas mesmas seções.
- b) Se alguém publicou nas seções "Dossiê" ou "Artigos Científicos" e deseja apresentar um novo trabalho em outras seções, deverá esperar o intervalo de 1 número para fazê-lo.
- c) Se uma pessoa publicou nas seções "Dossiê" ou "Artigos Científicos" e depois de 1 número publicou em outra seção da revista, terá que esperar o intervalo de 3 novos números para voltar a propor um novo trabalho.
- d) Uma pessoa que tenha publicado na seção "Resenhas" poderá apresentar trabalho às seções "Dossiê" ou "Artigos Científicos" após o intervalo de 1 número da revista. No caso do artigo ter sido



publicado, será devido esperar o intervalo de 3 outros números para voltar a propor um novo trabalho.

\* Essa política se aplicará independentemente da posição do autor na ordem de autoria, ou seja, se é de autoria principal ou de coautoria.

## PARÂMETROS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

O envio de trabalhos à Revista do CISEN Tramas/Maepova supõe que suas/seus autoras/es autorizam a publicação de tais textos em outros meios eletrônicos e impressos, bases de dados, diretórios, catálogos e registros em acesso aberto, realizada por iniciativa da própria revista.

O conteúdo de cada texto é de responsabilidade das/os autoras/es, bem como tramitar a autorização para reproduzir ilustrações, tabelas ou figuras retiradas de outras fontes e autoria.

Os artigos postulados deverão ser originais e inéditos, não sendo permitido submeter o mesmo texto, em forma simultânea, a nenhum outro processo de postulação e avaliação.

O envio de originais se realizará de forma digital, utilizando a plataforma online.

As/os autoras/es deverão escolher uma seção da revista para a qual proporão a publicação do trabalho.

Serão enviados três arquivos: o primeiro, composto pela capa; o segundo, pelo artigo propriamente dito; e o terceiro, pela nota dirigida à revista.

A capa deverá conter as seguintes informações:

- a) título (primeira letra em maiúscula, centralizado e em negrito),
- b) nome da/s autora/s ou autor/es, sendo no máximo três por artigo (informação alinhada à esquerda),
- c) vinculação institucional (nome completo da instituição, não siglas),
- d) linhas de investigação que desenvolve,
- e) endereço postal de referência,
- f) correio eletrônico,
- g) número telefônico e
- h) ORCID ID.

O arquivo com o artigo proposto deverá apresentar primeiramente o título - primeira letra em maiúscula, centralizado e em negrito - e não deverá incluir nenhum tipo de referência sobre a autoria do texto (essa advertência é válida para todo o desenvolvimento do artigo). Em seguida, o arquivo deverá apresentar o resumo em texto justificado. Abaixo, com alinhamento à esquerda, serão apresentadas as cinco palavras-chave separadas por vírgula. Da mesma forma, o autor incluirá Título, Resumo e Palavras-chave em espanhol, português e inglês.

O desenvolvimento do artigo deverá ajustar-se às características da Política de Seção a que se postula o texto.

Toda contribuição será acompanhada por uma carta dirigida à Revista, na qual se solicitará que o trabalho seja submetido ao processo

de arbitragem, declarando que a obra é original e inédita, e que não está sendo apresentada simultaneamente a nenhum outro processo de avaliação. Além disso, deve-se incluir uma breve resenha curricular de quem deseja publicar (CV resumido) de não mais de uma página.

## PAUTAS DE FORMATAÇÃO E EXTENÇÃO

Os artigos e as resenhas serão apresentados no editor de texto Word RTF (compatível). O arquivo será configurado para folha tamanho A4; margem esquerda de 3 cm, superior, inferior e direita 2,5 cm; fonte Times New Roman número 12; com espaçamento duplo entre linhas. O título deverá ser centralizado em negrito, os subtítulos alinhados à esquerda, estando separados do parágrafo anterior e posterior por um espaço. Os parágrafos terão formato justificado, sem espaço anterior e posterior e sem o recuo da primeira linha, exceto aqueles que seguem os títulos ou subtítulos. Ao longo de todo o texto só se deverá usar itálico, sublinhado e negrito nos casos indicados pela norma APA.

O título do trabalho, preferencialmente, não deverá exceder 7 palavras. Os artigos terão como limite máximo 9.000 palavras; e as resenhas, 5.000.

**Resumo:** máximo de 150 palavras em espanhol, português e inglês.

**Palavras-chave do trabalho:** 5 conceitos em espanhol, português e inglês, separados por vírgula.

**Notas de rodapé:** utilizadas para ampliar ou sugerir informação, nunca para referências bibliográficas.

- a) Apresentarão espaço simples, fonte Times New Roman tamanho 8, formato justificado;
- b) organizadas com numeração consecutiva
- c) em caracteres arábicos. Recomenda-se usar comando "Referências" > "Inserir notas de rodapé".

### Citações:

- A) Aquelas que contenham até 40 palavras serão incorporadas ao corpo do texto, destacadas entre aspas, seguidas da referência correspondente.
- B) No caso de conter mais de quarenta palavras, a citação deverá ser apresentada em um novo parágrafo com as seguintes características: fonte Times New Roman número 11, espaço simples entre linhas, recuo esquerdo e direito de 1,5, espaçamento anterior e posterior automático entre parágrafos.

**Depoimentos de entrevistas:** aparecerão em parágrafo separado com as seguintes características: fonte Times New Roman número 11, espaço simples entre linhas, recuo esquerdo e direito de 1,5, espaçamento entre parágrafos anterior e posterior automático, parágrafo destacado em itálico. Lembramos que a confidencialidade dos dados e informantes é de responsabilidade das/os autoras/es.

**Referências bibliográficas:** no texto deverão ser incluídas de acordo com os critérios estabelecidos pela *APA Standards*, edição de 2015.

**Ilustrações, gráficos e tabelas:** todos os materiais gráficos serão inseridos no texto e em arquivos separados, nomeados em ordem de aparição (“IMAGEM 1”; “GRÁFICO 2”; “TABELA 3”). As imagens contarão com qualidade de 300 dpi e serão enviadas em formato .jpg. As tabelas não devem exceder 10 linhas de extensão. Tabelas e gráficos devem ser encaminhados em Excel. No caso dos gráficos, o autor também deverá enviar os dados numéricos a partir dos quais os mesmos foram gerados.

### PROCESSO DE REVISÃO ÀS CEGAS EM PARES

1. O recebimento da contribuição pela revista é comunicado por e-mail.
2. O Comitê Editorial avalia se o artigo está em conformidade com as Políticas Editoriais da revista e as instruções para as/os autoras/es. Os seguintes casos podem ocorrer nesse primeiro estágio:
  - Se o artigo estiver em conformidade com o marco normativo e o perfil da revista, ele passará para a fase de revisão em dupla às cegas (*double blind review*).
  - Se o artigo não cumpre com alguma/s das instruções das autoras e autores ou não tem o perfil da revista, será devolvido para que sejam realizadas as modificações necessárias no prazo de 15 dias úteis. Caso o documento não seja recebido no período indicado, será entendido que já não existe mais a intenção de publicar.
  - Quando não pertinente ou relevante, o texto será devolvido ao seu autor.
  - As/os autoras/es sempre serão comunicadas/os das decisões tomadas pelo Comitê Editorial, sejam quais forem.
3. A revisão em dupla às cegas (*double blind review*) é um processo no qual especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de relevância, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista CISEN Tramas/Maepova. Os avaliadores emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho. A contribuição é enviada a cada avaliador sem elementos ou referências que possam identificar sua autoria, sendo previsto um período aproximado de 60 dias úteis para a avaliação do artigo.
4. Uma vez cumprido o prazo estabelecido, cada árbitro enviará uma avaliação devidamente fundamentada e com recomendações, se houver. Existem três opiniões possíveis: publicação direta, publicação sujeita a modificações e publicação não recomendada (que é uma decisão definitiva, sem possibilidade de revisão).
5. Se o manuscrito admitir pequenas correções, na forma ou estilo, será solicitada sua adaptação final, a ser realizada e novamente enviada à revista no prazo de até 30 dias. Caso o documento não seja recebido no período indicado, se entenderá que já não há mais interesse em publicar.

## ESPECIFICAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO MÍNIMO DE ACORDO COM AS SEÇÕES

**A) Artigos:** se consideram os textos que apresentam resultados e avanços de pesquisa, com reflexões teóricas sobre temas do campo social em geral. Os artigos conterão minimamente:

- **Introdução:** explica o tema, a finalidade ou os objetivos do artigo, a contextualização do problema de acordo com o referencial teórico em questão, apresenta a justificativa ou relevância do trabalho, bem como as contribuições que se pretendem realizar. A perspectiva metodológica é antecipada, bem como a explicação sobre organização do restante do texto. Não deve incluir dados ou conclusões do trabalho em questão.
- **Metodologia:** nessa seção serão expostos o contexto ou sujeitos da pesquisa. O enfoque, as decisões metodológicas e procedimentos de análise de dados serão divulgados.
- **Resultados:** nesse trecho os resultados serão apresentados através de tabelas, gráficos, declarações ou diagramas que sejam adequados ao tipo de pesquisa e análise, em conformidade com o referencial teórico da investigação.
- **Conclusões:** nessa seção serão reveladas as descobertas e/ou contribuições para o conhecimento obtidas por meio da pesquisa, bem como destacados os resultados e análises mais relevantes, de forma breve e clara.

Referências bibliográficas: incluirá apenas a bibliografia contida nas citações diretas e indiretas no texto, seguindo os padrões da *American Psychological Association (APA)*.

É relevante destacar que, nessa seção, espera-se também receber contribuições vinculadas a práticas socioeducativas e culturais: serão considerados pertinentes documentos de trabalho, ensaios, reflexões e relatos de experiência. Tais textos deverão apresentar:

- **Introdução:** apresentará o propósito ou objetivos do artigo, a contextualização da experiência ou problema abordado, o marco teórico de referência, a justificativa ou relevância do trabalho e contribuições que se pretendem realizar a partir dele. Nesse momento do texto a perspectiva metodológica deverá ser antecipada, bem como a organização do restante do texto. Dados ou conclusões do trabalho em questão não devem ser incluídos.
- **Metodologia:** nessa seção, o contexto e/ou sujeitos destinatários da experiência ou proposta, abordagem e decisões metodológicas serão divulgadas.
- **Resultados:** serão apresentados por meio de tabelas, gráficos, declarações, diagramas e/ou imagens, conforme o tipo de experiência apresentada.
- **Conclusões:** trará as principais reflexões sobre a experiência ou proposta apresentada. Serão destacadas, de forma breve e clara, as realizações e dificuldades mais relevantes. Caso seja pertinente, serão apresentadas as condições necessárias para o melhor

aproveitamento da experiência, ou melhorias a serem feitas na proposta.

- Referências bibliográficas: será incluída somente a bibliografia contida nas citações diretas e indiretas do texto, de acordo com as normas da APA.

**B) Dossiê:** essa seção publicará artigos relacionados a problemáticas e/ou temáticas específicas por meio de convocatórias internas (realizadas pela revista) ou externas (realizadas por coordenadoras/es ou responsáveis que propõe temas ou áreas de estudo). Espera-se difundir resultados e avanços de pesquisas que contribuam para a produção de conhecimento especializado. As contribuições deverão apresentar minimamente:

- Introdução: nela o tema, o propósito ou os objetivos do artigo serão expostos, bem como a contextualização do problema de acordo com o referencial teórico, a justificativa ou relevância do trabalho e as contribuições que se pretendem realizar. Nesse momento a perspectiva metodológica e também a organização do restante do texto serão antecipadas, não devendo incluir dados ou conclusões do trabalho em questão.
- Metodologia: apresentará o contexto ou sujeitos da pesquisa, a abordagem e decisões metodológicas, além dos procedimentos de análise de dados.
- Resultados: serão expostos por meio de tabelas, gráficos, declarações ou diagramas, conforme apropriado ao tipo de pesquisa, análise e referencial teórico.
- Conclusões: apresentará as descobertas obtidas com o trabalho e/ou contribuições para o conhecimento. Os resultados e análises mais relevantes serão destacados de forma breve e clara.
- Referências bibliográficas: essa seção incluirá apenas a bibliografia contida nas citações diretas e indiretas no texto, seguindo os padrões da APA.

**C) Resenhas:** espera-se receber contribuições que divulguem trabalhos acadêmicos e/ou eventos recentes vinculados ao perfil da revista (não mais de dois anos após a publicação do trabalho acadêmico ou da realização do evento)

A resenha deverá iniciar com o título da obra ou do evento em questão em negrito, centralizado. Em seguida, deve-se traçar uma linha de ponta a ponta da folha, logo abaixo do título. Abaixo serão apresentados os dados completos do trabalho, incluindo números de páginas, ISBN e/ou meio de acesso (endereço eletrônico, biblioteca onde está localizada a obra ou outra forma possível de entrar em contato com a mesma e/ou evento). Tais informações sobre a obra ou evento deverão ser apresentadas com alinhamento à direita e fonte Times New Roman tamanho 11. No corpo do texto, o autor dará a conhecer sua posição em relação à obra ou evento. As resenhas não apresentarão subtítulos, mas o texto único deve ser elaborado com introdução, desenvolvimento e conclusão. É necessário especificar o público ao qual a obra é direcionada ou qual é o público-alvo do evento. Deverá ser apresentada no texto a estrutura da obra (capítulos, temas, tópicos) ou sua organização (no caso um evento). As

qualidades do objeto resenhado também deverão ser expostas. A resenha oferecerá uma visão panorâmica e crítica de uma obra ou evento de acordo com a perspectiva de quem escreve, será caracterizada por uma linguagem narrativa e descritiva, situando a produção em seu contexto e fazendo referência ao autor ou organizadores. Essas especificações visam garantir o conteúdo mínimo dos textos; no entanto, a apresentação do título depende da criatividade do autor.

No sistema de citações é importante ter presente que:

- Títulos de artigos, capítulos de livros e apresentações NÃO se apresentam entre aspas.
- Os nomes dos autores são apresentados apenas com sua inicial.
- Quando houver várias obras do mesmo autor, elas deverão ser listadas em ordem cronológica na bibliografia.
- Quando se deseja diferenciar o ano da edição original de uma obra e o da edição que o autor da resenha utilizou isso se faz entre parênteses, com a indicação do original entre colchetes, por exemplo: Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Os números de página dos artigos de periódicos vão sobre o final da referência, enquanto os números dos capítulos ficarão entre parênteses logo após o nome do livro, precedidos pela expressão “pp”.
- As/os autoras/es da resenha são responsáveis pelo conteúdo, pelo trabalho e pelo uso correto das referências bibliográficas nela citadas. Se o material sobre o qual se trabalhou não é de propriedade das/os autoras/es, é de sua responsabilidade obter as autorizações para o uso, reprodução e publicação de tabelas, gráficos, mapas, fotografias, etc.

### REVISÃO CEGA POR ESPECIALISTAS

Para garantir a integridade da avaliação cega é necessário evitar que a identidade das/os autoras/es seja conhecida. Para isso, ao salvar o arquivo é fundamental:

Eliminar qualquer referência à autoria do texto, por exemplo, usando “Autor” e ano nas referências e nas notas de rodapé,

Nos documentos do Microsoft Office, a identidade do autor também deve ser removida das propriedades do arquivo (consulte Arquivo no Word), clicando primeiramente em Arquivo, no menu principal do aplicativo Microsoft. A sequência de ações é: Arquivo > Salvar Como > Ferramentas (ou Opções, em um Mac) > Segurança > Excluir informações pessoais das propriedades do arquivo ao salvar > Salvar.

### LISTA DE COMPROVAÇÃO DE ENVIOS

Como parte do processo de envio, as/os autoras/es comprometem-se a atender a todos os critérios listados abaixo:

1. O texto deve cumprir os requisitos bibliográficos e de estilo indicados nas Instruções às/os autoras/es.
2. A proposta de publicação deve cumprir com as instruções dadas no item “Revisão cega por especialistas”.



3. Que o trabalho, ou parte significativa dele, não tenha sido publicado em nenhum meio, bem como não será enviado para outra revista científica ou qualquer outra forma de publicação enquanto durar o processo de avaliação.
4. Todas/os as/os autoras/es são responsáveis pelo conteúdo do artigo.
5. Todas/os as/os autoras/es expressem se houve ou não algum tipo de conflito de interesses.
6. Todas as fontes de financiamento externo deverão ser detalhadas.

### DECLARAÇÃO DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços de e-mail inseridos nesta revista serão usados exclusivamente para os fins declarados pela mesma e não estarão disponíveis para nenhum outro propósito ou pessoa.

### DADOS DE CONTATO

Revista do CISEN Tramas/Maepova  
ISSN-e 2344-9594.  
Universidad Nacional de Salta (UNSa).  
Facultad de Humanidades  
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino  
(CISEN)  
Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.  
Tel. (+54) 387 / 42-55551.  
Fax. (+54) 387 / 42-55520.  
Email: [tramas@unsa.edu.ar](mailto:tramas@unsa.edu.ar)  
Página: <http://humani.unsa.edu.ar/cisen/>





## Formulario para la evaluación de colaboraciones

El Comité Editorial de la **Revista del Cisen: Tramas/Maepova**, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, la/lo invita a participar como evaluador/a de las contribuciones dirigidas a nuestra revista. De aceptar nuestra invitación le solicitamos complete sus datos y considere la siguiente grilla de criterios en la evaluación:

Título del artículo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Datos de Evaluador/a

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombres                   |  |
| Apellido/s                |  |
| Lugar de nacimiento       |  |
| Fecha de nacimiento       |  |
| Documento de identidad    |  |
| Dirección                 |  |
| Ciudad                    |  |
| Teléfono                  |  |
| E-mail                    |  |
| Pertenencia institucional |  |
| Formación académica       |  |

### I. Criterios orientadores

- 1.- Calidad de la escritura.
- 2.- Pertinencia y congruencia del texto en su conjunto.
- 3.- Relevancia de la obra: valoración de la obra.

### Resumen o abstract

| PREGUNTAS   | RESPUESTAS               |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | SI                       | NO                       |
| ¿El resumen evidencia la estructura del artículo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El resumen es concreto?                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El resumen describe el objetivo?                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Palabras claves**

| PREGUNTAS  | RESPUESTAS               |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
|  | SI                       | NO                       |
| ¿Las palabras claves Identifican el área del conocimiento? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Las palabras claves responden al tema tratado?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Título**

| PREGUNTAS   | RESPUESTAS               |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | SI                       | NO                       |
| ¿El título permite la identificación del tema?                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El título recoge las categorías de estudio en forma clara y concisa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Cuerpo del artículo**

| PREGUNTAS  | RESPUESTAS               |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
|  | SI                       | NO                       |
| ¿El artículo tiene coherencia interna?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sitúa adecuadamente el problema de investigación?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Enuncia el propósito y objetivos?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El artículo cuenta con datos y referentes conceptuales que brindan soporte a la argumentación?              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El autor asume una posición sobre el tema de investigación?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿El artículo examina bibliografía reconocida en la temática?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Las conclusiones presentadas aportan nuevos conocimientos teóricos o prácticos sobre la temática trabajada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Cumple con las normas APA?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**II. Observaciones y recomendaciones** (que permitan a la/él/las/los autoras/es comprender claramente los fundamentos del concepto final e indicar si recomienda o no, corrección de estilo)

**III. Concepto final del evaluador/a**

|   |
|---|
| <input type="checkbox"/> Aceptar el Artículo: El texto es publicable como esta.                                 |
| <input type="checkbox"/> El texto es publicable con cambios, no requieren una nueva evaluación. Ver ítem I y II |
| <input type="checkbox"/> El texto NO es publicable en la Revista.   |

Se solicita que en la medida de lo posible se envíe lo requerido en los próximos 20 días corridos

\_\_\_\_\_  
Nombre y apellidos del/la evaluador/a  
Docente Investigador/a

## Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

La Revista del Cisen Tramas/Maepova comparte las *Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*, considerando las funciones de promoción, difusión y preservación de la cultura, en permanente contacto con el pensamiento universal, procurando la generación y transmisión del conocimiento, de la ciencia y sus aplicaciones y de las artes desde una perspectiva ética.

Tal como la Universidad prescindente en materia ideológica, política y religiosa de posicionamientos que obstaculicen la posición crítica y científica frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos, la revista es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promoviendo la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

**Se acuerdan las siguientes prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes:**

### **Director/a:**

Es el responsable legal del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial. Proponer la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista. Asegurar la transparencia en el manejo de fondos y recursos.

### **Comité Científico Nacional e Internacional**

Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.

Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.

Estará a cargo de la promoción y difusión de la revista.

De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

### **Comité Editorial**

Es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.

Será el primer organismo en realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de los normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos.

Las contribuciones que no sean inéditas y originales, o estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista serán desestimadas, al igual que la participación sus autores en la revista.

Actuará prestando particular atención a la detección de plagios en todas sus formas y grados, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación, quedando el/los autores registrados en la infracción e impedidos de nuevas presentaciones a esta revista.

Recomendará la terna de evaluadores asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Establecerá una comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

### **Autoras/es**

Se comprometen a garantizar la originalidad de su contribución. Teniendo presente que la colaboración presentada ha de ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio. Así como que la misma no será sometida a evaluaciones simultáneas en otras revistas.

Es estricta responsabilidad ética de los autores, evitar o hacerse cargo de los conflictos de intereses que pudiera generar su producción. No incurrir en ningún grado ni tipo de plagio en su obra, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible

Son responsables directos de la veracidad lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.

La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente la plataforma de la revista.

### **Evaluadoras/es**

Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.

Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.

Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.

Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención

cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.

Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses lo comunicara al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.

Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

